

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Departamento de Psicología Social



**TRANSMISIÓN DE LA LEGITIMACIÓN DE LA
VIOLENCIA DE PADRES A HIJOS**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Elena Ayllón Alonso

Bajo la dirección del doctor
Florentino Moreno Martín

Madrid, 2008

- **ISBN: 978-84-692-0996-7**

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID



*TRANSMISIÓN DE LA
LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA
DE PADRES A HIJOS*

AUTORA: ELENA AYLLÓN ALONSO
DIRECTOR: FLORENTINO MORENO MARTÍN

Departamento de Psicología Social
Facultad de Psicología
Universidad Complutense

Madrid, 2008

A Juan Manuel, Margarita, Juan y Miguel

ÍNDICE

<i>AGRADECIMIENTOS</i>	7
<i>JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO</i>	11
I. MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL DE REFERENCIA	
CAPÍTULO 1: INSTITUCIÓN SOCIAL Y SOCIALIZACIÓN	
1.1.- Las instituciones como contexto de socialización	17
1.1.1.- Constitución de la institución social	19
1.1.2.- Función de la institución social y desviaciones de la misma	23
1.1.3.- La violencia como institución social	25
1.1.3.1.- Legitimación de la violencia: la defensa	31
1.1.3.2.- Legitimidad del actor	42
1.1.3.3.- Justificación del individuo	45
1.2.- Desarrollo de conductas violentas	47
1.2.1.- La socialización en la violencia como institución social	50
1.2.1.1.- Estrategias empleadas para transmitir el mensaje de valoración de la violencia	51
CAPÍTULO 2: DETERMINANTES DE LA TRANSMISIÓN DE LOS VALORES Y LAS NORMAS VINCULADOS A LA LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA	
2.1.- Procesos de transmisión de la legitimación de la violencia	57
2.2.- Transmisión de la valoración de la violencia cuando el niño no participa en un conflicto	59
2.3.- Transmisión de la valoración de la violencia ejercida por el niño	61
2.3.1.- Contexto del conflicto entre menores	63
2.3.2.- Procesos de percepción y de interpretación	69
2.3.2.1.- Proceso de percepción	70
2.3.2.2.- Proceso de interpretación	78
2.3.2.3.- Distorsiones en la percepción y en la atribución	96
2.3.3.- Argumentación del menor: las razones que justifican su conducta	104
2.3.4.- Interiorización del mensaje parental	110
CAPÍTULO 3: PATRONES PARENTALES DE VALORACIÓN DE LA VIOLENCIA	
3.1.- Criterios de evaluación de la aprobación de la violencia	118
3.1.1.- Estudios acerca de los patrones de legitimación de la violencia	118
3.1.2.- Variabilidad en los patrones de legitimación de la violencia	120
3.1.2.1.- Variabilidad en los argumentos que se consideran legítimos	121
3.1.2.2.- Variabilidad cultural en la formación de los patrones	128
3.2.- Valoración parental de la violencia	133
3.2.1.- Valoración parental de deslegitimación de la violencia	135
3.2.1.1.- Conductas que indican deslegitimación	138

3.2.1.2.- Patrón de deslegitimación de la violencia a través de las normas	145
3.2.1.3.- Patrón de deslegitimación de la violencia centrado en la moral	150
3.2.2.- Valoración parental de legitimación de la violencia	152
3.2.2.1.- Conductas que indican legitimación	153
3.2.2.2.- Legitimación de la violencia a través de las normas	156
3.2.2.3.- Legitimación de la violencia como valor	159

II. MARCO APLICADO

CAPÍTULO 4: VALORACIÓN Y TRANSMISIÓN DE LA VALORACIÓN PARENTAL ACERCA DE LA VIOLENCIA INFANTIL EN CONFLICTOS COTIDIANOS EN UNA MUESTRA DE PADRES Y MADRES DE LA COMUNIDAD DE MADRID

4.1.- Descripción del problema	164
4.2.- Hipótesis	165
4.2.1.- Comparación de los patrones de legitimación de la violencia	166
4.2.2.- Desarrollo del proceso de transmisión de la legitimación de la violencia	168
4.3.- Descripción de la muestra	170
4.3.1.- Población	170
4.3.2.- Selección de la muestra	171
4.3.3.- Descripción de la muestra	173
4.4.- Fases del proceso metodológico	176
4.5.- Descripción del instrumento de medida	179
4.5.1.- Preguntas no vinculadas a un conflicto concreto	181
4.5.2.- Preguntas vinculadas a un conflicto concreto	186
4.6.- Categorización de las respuestas del cuestionario	189
4.7.- Composición del discurso acerca de la violencia descontextualizada	193
4.8.- Composición del discurso acerca de la violencia contextualizada	198

CAPÍTULO 5: DESCRIPCIÓN DE LA TRANSMISIÓN DE LA LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA

5.1.- Discurso en torno a la legitimación de la violencia descontextualizada	203
5.1.1.- Legitimación de la violencia descontextualizada	204
5.1.1.1.- Análisis de las variables que intervienen en el discurso de valoración de la violencia	208
5.1.1.2.- Análisis descriptivo de las categorías de las variables propias de la valoración general de la violencia	211
5.1.1.3.- Análisis de las circunstancias que matizan el mensaje sobre la valoración descontextualizada de la violencia	213
5.1.1.4.- Análisis descriptivo de la transmisión de la legitimación general de la violencia	217
5.1.1.5.- Expectativa parental sobre las consecuencias del mensaje de legitimación de la violencia descontextualizada	227
5.2.- Discurso en torno a la legitimación de la violencia contextualizada	236
5.2.1.- Legitimación de la actuación violenta	244

5.2.1.1.- Análisis de las variables que se dan en los mensajes acerca de las acciones violentas	249
5.2.1.2.- Análisis descriptivo de la transmisión del discurso de legitimación del ejercicio de la violencia	254
5.2.1.3.- Expectativa parental acerca de las consecuencias de la transmisión contextualizada de la legitimación de la violencia	275
CAPÍTULO 6: CARACTERIZACIÓN DE LOS PATRONES DE LA LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA DE LOS PADRES	
6.1.- Transmisión de la legitimación de la acción violenta a través de la reacción ante la misma	282
6.1.1.- Legitimación de la acción violenta a través de la aprobación verbal	283
6.1.1.1.- Valoración positiva de la agresión cometida por el niño	284
6.1.1.2.- Establecimiento de una solución al conflicto que beneficie a su hijo	285
6.1.1.3.- Deslegitimación verbal de la acción del otro menor	289
6.1.1.4.- Legitimación razonada	292
6.1.2.- Legitimación de la violencia a través de la ausencia de deslegitimación	299
6.1.3.- Legitimación de la violencia a través de otras manifestaciones de apoyo y comprensión	302
6.1.4.- Legitimación de la acción violenta a través del abandono del conflicto	303
6.2.- Tipología de la valoración parental de la acción violenta	305
6.2.1.- Modelos de valoración de la violencia	306
6.2.2.- Patrones conductuales de los tres modelos de valoración de la violencia	313
6.2.2.1.- Patrones conductuales del modelo de ausencia de legitimación	316
6.2.2.2.- Patrones conductuales del modelo de legitimación parcial de la violencia	323
6.2.2.3.- Patrones conductuales del modelo de legitimación de la violencia	330
6.2.3.- Caracterización de los modelos de valoración de la violencia	341
III. CONCLUSIONES	
CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES ACERCA DE LA TRANSMISIÓN GENERACIONAL DE LA LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA	349
IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	370
V. ANEXOS	388

Índice de Anexos

Anexo 4.1: <i>Datos de los menores nacidos en la comunidad de Madrid entre 1993 y 1997</i>	388
Anexo 4.2: <i>Distribución de los menores cuyos padres componen la muestra</i>	389
Anexo 4.3: <i>Desarrollo y guiones de los grupos de discusión</i>	391
Anexo 4.4: <i>Categorización de aspectos relevantes tras el análisis de la bibliografía, de los grupos de discusión y de las entrevistas individuales</i>	394
Anexo 4.5: <i>Cuestionario no definitivo para estudio piloto</i>	398
Anexo 4.6: <i>Cuestionario</i>	400
Anexo 4.7: <i>Carta enviada a colegios</i>	402
Anexo 4.8: <i>Primera categorización de las respuestas del cuestionario</i>	403
Anexo 4.9: <i>Segunda categorización de las respuestas del cuestionario</i>	422
Anexo 4.10: <i>Relación de variables resultantes de la tercera categorización de las respuestas del cuestionario</i>	428
Anexo 4.11: <i>Variables que intervienen en la violencia descontextualizada</i>	433
Anexo 4.12: <i>Variables que intervienen en la violencia contextualizada</i>	435
Anexo 5.1: <i>Resultados del análisis descriptivo de la segunda fase del proceso de categorización</i>	439
Anexo 6.1: <i>Análisis de conglomerados en dos fases</i>	445

Resumen y conclusiones en portugués

<i>Transmissão da legitimação da violência de pais para filhos</i>	447
--	-----

Quisiera comenzar la presentación de este trabajo agradeciendo a todos aquellos que lo han hecho posible, debido a sus consejos, su apoyo logístico, su paciencia e interés.

En primer lugar, agradezco la colaboración de las instituciones que han posibilitado la realización de esta Tesis. A los miembros del Departamento de Psicología Social, de la Facultad de Psicología, de la Universidad Complutense de Madrid. Especialmente a su director, el Dr. Florencio Jiménez Burillo, por facilitar y respaldar siempre nuestro trabajo, confiando en el mismo. Agradezco la atenta colaboración del Dr. Álvaro Marchesi, que me ha facilitado amablemente su ayuda en diferentes ocasiones. A la Fundación Santa María, que colaboró con la dotación de una beca a la autora, durante un período de esta investigación. A la Comunidad de Madrid, en especial al jefe del Servicio del Régimen Jurídico de la Dirección General de Centros Docentes, que amablemente nos ofreció la información necesaria para la realización del trabajo de campo y los permisos pertinentes. Gracias a todos los colegios que han participado en esta investigación, a los orientadores, psicólogos, directores y a los padres y madres que amablemente me han atendido. Muchas gracias también a Pablo Calvo por su interés y apoyo sinceros y a Kety, por su paciencia y su tiempo con los trámites administrativos necesarios. Gracias también a las instituciones que nos abrieron sus puertas durante la estancia de la autora en Suecia y Portugal: las Universidades de Uppsala, Estocolmo y Lisboa, el Stockholm International Peace Research Institute (SIPRI) y Rädda Barnen – Save the Children.

Agradezco también la ayuda intelectual, imprescindible para generar ideas y analizar la información. Gracias a la Dra. Charo Martínez Arias por su eficaz guía en el análisis de los datos, pero gracias, sobre todo, por estar dispuesta a colaborar y echarnos una mano en cualquier momento. Gracias también a la Dra. Trinidad Ruiz. Y a las Dras. M^a José Díaz Aguado y Concha Fernández Villanueva porque sus trabajos y sus comentarios han aumentado mi interés por abordar el tema de la violencia, pero también por la ilusión que despiertan en cuanto a la posibilidad de su prevención. Gracias al profesor Carlos Yela, porque fue una de las primeras personas en hacer que creyéramos en nuestro trabajo, al demostrar interés públicamente en este estudio: en el primer congreso en el que expusimos parte de nuestra investigación y citándonos en las referencias bibliográficas de la asignatura que imparte.

También quisiera agradecer a todas las personas que han posibilitado el desarrollo del trabajo empírico: amigos, compañeros, amigos de amigos y sus hijas e hijos. Gracias a todos por vuestro tiempo y vuestras sinceras opiniones. Gracias, en especial, al colegio Gamo Diana y a su interlocutora, mi tía Joaquina, porque siempre que lo he necesitado me han facilitado trabajar allí.

Gracias a las Dras. M^a João Alvarez y Gertrud Ericcson por su apoyo en Lisboa y Uppsala. Muchas gracias, M^a João, por no dejar de colaborar en todos los trámites necesarios para obtener la mención del Doctorado Europeo, por tu interés en nuestra tesis y por tus propuestas para proyectos futuros.

También quisiera recordar aquí la casa donde he pasado tantas horas trabajando: el Ateneo Literario y Artístico de Madrid, en cuyo ambiente es más sencillo y llevadero el esfuerzo. Gracias en especial a su bibliotecario, Lázaro, por su interés y ayuda.

Me queda por expresar mi más profundo agradecimiento a aquéllos que han estado más cerca de mí durante todo este tiempo: animándome y esperándome con ilusión. Sería imposible mencionar aquí a todos mis amigos y amigas, pero ciertamente en algún u otro momento, todos me han ayudado: con sus palabras y su tiempo. Gracias a mis compañeros y amigos: María, Ainhoa, Santi y Ángel, por respaldarme en el trabajo, asumiendo y respetando mi concentración total en la tesis. Gracias en especial a Ainhoa, por la cobertura ofrecida y por darme el tiempo necesario y a Santi, por tus sabios consejos, también en lo que respecta a la investigación, por las revisiones que has hecho de estos papeles y tus comentarios y sugerencias.

Gracias a los amigos que hice en mi estancia en Lisboa y a los que he conocido gracias a ellos. Gracias a Talita, Ju, Emiliano, D^a. Rosa,... porque en un momento difícil supisteis exactamente cómo ayudarme, siempre apoyándome en todos los sentidos. También gracias a Mónica, Carlos y Alaia porque habéis sido mi familia en Portugal. Gracias a Fernanda por su ayuda impagable y siempre a tiempo con el portugués y a Neringa por estar tan cerca: gracias a las dos por ser mis amigas y por impulsarme en esta etapa tan feliz. A mis amigas Paloma, Marta, Cristina, Elena,

Patricia y Patricia, por vuestra comprensión y siempre por vuestra amistad incondicional. Hemos compartido mucho en este tiempo, pero confío en que a partir de ahora pueda estar más cerca de vosotras; gracias por confiar en mí. También gracias a Ángel, que nunca ha transmitido dudas respecto a nuestras posibilidades, que ha formado parte de nuestro equipo desde nuestra aventura en tierras suecas. Gracias a Irati, porque ella ha sido una parte imprescindible en esta etapa: porque ha crecido a la vez que nuestro trabajo y esfuerzo y le ha tocado aprender a vivirlo y comprenderlo.

Puede parecer que debería haber incluido a las dos personas que menciono a continuación al comienzo de estas páginas, puesto que forman parte de la Academia. Sin embargo las he ido dejando para el final con la esperanza de encontrar palabras que les hagan justicia. Me temo que eso es difícil. Gracias a Itziar y a Florentino, porque más que un equipo de investigación, somos tres buenos amigos. Estoy convencida de que sin Itziar, esta Tesis no hubiera sido la misma. Hemos compartido la gran experiencia de investigar dos temas muy relacionados, hemos compartido tiempo, sinsabores, ilusiones, pero sobre todo, la grata sensación de avanzar juntas. Gracias por tu amistad, querida amiga, por no dejarme nunca. Y sin Florentino, esta tesis, sencillamente, no habría sido posible. Gracias por tu experiencia y paciencia, por tus consejos, tu interés y tu esfuerzo. No sé si es común expresar por escrito que mi director y amigo nunca me ha defraudado, pero en mi caso es verdad. Sobre todo, gracias por tu aporte profesional y personal. Aprendo mucho de los dos, aunque no sepáis cuánto.

Y por último, GRACIAS, gracias, gracias, a mis padres, Juan Manuel y Margarita y a mis hermanos, Juan y Miguel. Gracias por vuestra gran paciencia y por vuestro apoyo infinito a todos los niveles. Me temo que aquí me quedo sin palabras. Si hay alguien que ha motivado realmente este estudio y alguien sin cuya presencia constante no habría sido posible, sois vosotros. De vuestra enseñanza y ejemplos diarios surge la inquietud que ha motivado y ha sido el motor de esta investigación: surgen mis ganas por perseguir un mundo mejor y más justo, más amable y pacífico y surge la conciencia de la necesidad de construir una rebeldía creativa y los sueños para avanzar cada día.

¡Gracias a todos! He aquí el resultado de vuestro esfuerzo...

JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Pocos temas han sido objeto de un estudio continuado a lo largo de tanto tiempo y sin perder un ápice de interés en la actualidad como lo es la violencia. Durante siglos, ensayistas y científicos han perseguido analizarla y explicarla, siendo el foco de interés de variadas teorías. Los intentos de comprensión y explicación que ha suscitado este tema provienen de diversas disciplinas (desde la Filosofía, el Derecho o la Antropología, hasta la Medicina) y aluden a distintos aspectos: sus causas y consecuencias, sus manifestaciones o su prevención.

La constante del estudio de la violencia a lo largo de la Historia no es casual y básicamente ha tenido como común denominador la consideración de la misma como un fenómeno *negativo* cuyo ejercicio *se mantiene*. Esta connotación negativa, unida a su prevalencia, ha conducido a que, en diferentes momentos históricos, la violencia se haya considerado uno de los problemas sociales más relevantes.

La investigación que aquí se presenta aborda el discurso que existe en torno a la posibilidad del ejercicio de la violencia, es decir, al respecto de su legitimación. La perspectiva elegida para tal fin es la Psicología Social, aunque no se trata de un acercamiento exclusivo ni excluyente, ya que se alude a diversas explicaciones provenientes de otras disciplinas, que colaboran en la estructuración de esta investigación. Sería imposible entender, por ejemplo, el fenómeno de la composición de las instituciones sociales sin recurrir a la Sociología o la distinción entre los términos *legal* y *legítimo* sin acercarnos al Derecho Natural.

El objetivo principal de esta investigación es conocer los procesos de transmisión generacional de los discursos sociales vinculados a la violencia: describir cómo los padres hacen llegar a sus hijos los valores y las normas que están relacionados con este concepto¹. El contenido de este mensaje no es, lógicamente, casual, sino que

¹ A lo largo de este trabajo se repiten en numerosas ocasiones los términos *padres* e *hijos* en referencia a los *padres* y las *madres*, los *hijos* y las *hijas*. Se ha optado por hacer referencia a los progenitores y a los niños y niñas de esta manera, tal y como aconseja la Real Academia (2005). Si bien es cierto que

está contextualizado en el entorno más amplio en el que el individuo se socializa. Con el fin de desarrollar este análisis, se parte del contexto sociocultural para comprobar la manera en que éste determina el discurso en torno a la violencia que el adulto hace llegar a su hijo. Por ello, el *primer capítulo* se centra en analizar la violencia como institución social: es aquí donde encontramos el concepto compartido y la idea de la propia legitimación. La institución define quién se puede comportar violentamente y bajo qué circunstancias (hacia quién, cómo, cuándo, dónde, por qué). Esta idea compartida es interiorizada por los individuos, que a su vez la transmiten a las nuevas generaciones, favoreciendo su mantenimiento y asumiendo los cambios que se van produciendo. Es el discurso idealizado, aquél que se espera que asumamos en el entorno en el que vivimos.

La transmisión de padres a hijos de las creencias, los valores y las normas de conducta en torno a la violencia, permite que en el individuo se genere una actitud hacia la misma desde los primeros años de su vida. Como cualquier actitud, no es estática ni invariable y tampoco tiene por qué ser perfectamente coherente en cuanto a los elementos que la conforman. De hecho, la transmisión de la legitimación de la violencia es un fenómeno tan complejo como la misma violencia. Los padres tienen conformada su propia actitud que, inevitablemente, sus hijos ven reflejada en sus posturas ante diferentes cuestiones. Cada vez que los adultos hacen referencia a la violencia en presencia de sus hijos, éstos interiorizan sus ideas y van estructurando su propio concepto. Ahora bien, los menores reciben el mensaje parental, no como algo genérico, sino fundamentalmente vinculado a comportamientos violentos concretos. Cuando los niños actúan violentamente reciben este mensaje, que se traduce en la aceptación o el rechazo de esta acción concreta, que está definida por unas condiciones determinadas. Ningún acto violento es exactamente igual a otro y las circunstancias que los rodean condicionan la transmisión del discurso parental. A lo largo del *segundo capítulo* se explican los diversos factores que intervienen y determinan el mensaje que les llega a los menores.

actualmente es un aspecto controvertido y que se han propuesto alternativas desde diversas perspectivas, creemos más eficaz este método, de cara a agilizar la lectura. Cuando pretendemos especificar que se trata del padre (como progenitor masculino) o el hijo (masculino), se especifica adecuadamente.

El contenido del discurso parental, los patrones de legitimación de la violencia que se transmiten al niño, es abordado en el *tercer capítulo*. Aquí se analiza la composición del patrón: qué está dispuesto a legitimar el padre y de qué manera.

A partir de este marco teórico, se van a analizar las formas en las que los padres hacen llegar a sus hijos que la violencia es legítima: las condiciones que los progenitores aceptan y rechazan. La transmisión de esta enseñanza se desarrolla a través del mensaje verbal parental, pero también a través de su comportamiento: los niños captan los gestos de sus padres e interiorizan el discurso que les quieren hacer llegar al interpretar la concatenación de reacciones parentales. En definitiva, se analiza cómo no sólo sus palabras, sino también sus acciones son fundamentales a la hora de transmitir a los niños la valoración que les merece la violencia. Con este fin, a partir del trabajo empírico desarrollado (detallado en el *capítulo 4*), se describe el proceso de la transmisión de la legitimación de la violencia. Para ello, se han elaborado dos capítulos en los que se exponen los resultados y un tercero, en el que se recogen las conclusiones. En el *capítulo 5*, se aborda la descripción de las vías de transmisión de la legitimación de la violencia cuando no se hace referencia a una situación determinada y aquella que se vincula a un conflicto concreto, a partir de un análisis cuantitativo. El *capítulo 6* se compone de dos partes. En la primera se describen los medios empleados para demostrar que se ampara una actuación violenta y en la segunda, se especifican los grupos en los que se pueden clasificar los padres en virtud del grado de legitimación de la violencia que demuestran. Por último, el *capítulo 7* contiene las conclusiones finales.

FUNDAMENTACIÓN

Con el fin de fundamentar esta investigación, señalamos a continuación los precedentes que la han inspirado.

En cuanto a los estudios previos, su principal antecedente es el *Proyecto ACTIVA: el Estudio Multicéntrico sobre Normas Culturales y Actitudes respecto a la Violencia en la Región de las Américas y de España*². En 1996, la Organización

² Este estudio se enmarca dentro de la línea de investigación sobre *Conflicto y Violencia* desarrollada en el Departamento de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid.

Panamericana de la Salud³ emprende esta investigación, destinada a analizar la relación que existe entre las actitudes y la conducta violenta. Su objetivo era elaborar un enfoque integrado de prevención, que se basara en el conocimiento de la estructura de relaciones que se dan entre ciertos factores socioeconómicos, psicosociales y culturales y el ejercicio de la violencia, desde una perspectiva transcultural. En esta investigación se destacó la necesidad de abordar la prevención de la violencia desde un marco que comprenda, tanto las características de identificación micro y macro sociales, como las actitudes hacia la violencia y sus facilitadores contextuales. A partir de los datos obtenidos a través de una muestra de más de 11.000 personas de ocho países, se analizó el papel mediador de ciertas actitudes entre la situación potencialmente conflictiva y la conducta violenta. Entre estas actitudes se encuentra la *justificación de la violencia*, que se comprobó que juega un papel decisivo en la realización de la conducta violenta: el hecho de que alguien tenga una actitud de comprensión o aceptación hacia la violencia, se relaciona positivamente con la tendencia a su ejercicio (Fournier, De los Ríos, Orpinas y Piquet-Carneiro, 1999). El *Proyecto ACTIVA* sugiere la importancia de ahondar en la actitud de legitimación de la violencia: por ello fundamenta nuestra investigación, que se centra en la formación y el desarrollo de esta actitud a partir de las primeras pautas educativas que el niño recibe, aquéllas que le transmiten sus padres.

En cuanto al marco social, desde hace varios años se han venido desarrollando experiencias en educación en valores, enmarcadas en el contexto fomentado por las leyes referidas a la regulación del sistema educativo de los últimos tiempos. Este marco legislativo contempla la práctica de la educación global del individuo, de forma que su desarrollo académico no debe ser independiente de su desarrollo actitudinal y su disposición hacia ciertos compromisos y valores comúnmente aceptados. En este marco, nace la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo, en 1990, que asume la definición de la práctica educativa escolar basada, no sólo en la transmisión de conocimientos académicos, sino también en el fomento de actitudes positivas como la de la *no violencia* en cualquiera de sus manifestaciones. Actualmente se mantiene esta disposición y en 2006, la Ley Orgánica de Educación contempla la transmisión de valores no violentos a través de diversas asignaturas⁴. Para la UNESCO, entre los

³ Oficina regional de la Organización Mundial de la Salud.

⁴ La aplicación de la LOGSE se concreta a través de los Reales Decretos: 1333/1991 (RCL 1991, 2213); 1344/1991 (RCL 1991, 2237) y 1345/1991 (RCL 1991, 2238) y ha sido completada con la *Ley para la*

objetivos de la educación para la paz, debe figurar: *“reemplazar la cultura de la guerra. Una cultura de paz es la transición de la lógica de la fuerza y el miedo a la fuerza de la razón y del amor. Transformar las economías de guerra en economías de paz.”* (Fisas, 1998, p. 400).

A pesar del gran avance que están suponiendo estas experiencias en diversos centros educativos, la Organización Mundial de la Salud⁵ recomendaba en su informe sobre salud y violencia de 2002, continuar investigando y desarrollando conclusiones y sugerencias acerca de las consecuencias de la práctica de la educación para prevenir la violencia y ahondar en el nivel primario de la prevención. Es decir, es preciso evaluar la eficacia de estos programas, con el fin de que las mejoras que se propongan, redunden en una verdadera educación en la *no violencia*.

En el contexto que acabamos de señalar, se desarrolla esta investigación, que persigue analizar la formación de la actitud de justificación de la violencia, con el fin último de prevenir su ejercicio. Una vez que se ha demostrado que la capacidad de los adultos para entender y justificar la violencia es un elemento clave para que se ejerza, pretendemos conocer cómo se forma esta actitud en los niños, centrándonos en la transmisión que de la misma realizan sus progenitores. De esta manera, podremos aportar información que se convierta en pistas a la hora de desarrollar los programas de prevención de la conducta violenta., teniendo en cuenta que la formación de la capacidad para justificar un acto violento se genera a edades muy tempranas y que los padres, como principales agentes educativos en esta fase, juegan un papel fundamental. Más allá del mensaje comúnmente reconocido, que reprueba el ejercicio de la violencia, especialmente entre niños, existe otro que los menores también interiorizan: el que contempla la práctica violenta como legítima bajo determinadas circunstancias. No es un discurso admitido abiertamente en muchas ocasiones y su transmisión puede ser más sutil. En esta investigación buscamos conocer la forma en que se lleva a cabo esta transmisión a partir del análisis de las reacciones parentales que son reflejo de su valoración de la violencia.

Participación, Evaluación y Gobernanación de los Centros Docentes (1995). Desde Entonces, las diversas regulaciones del sistema educativo han contemplado esta misma cuestión: la LOCE (*Ley Orgánica de Calidad de la Educación*, de 2002) y la LOE (*Ley Orgánica de Educación*, de 2006).

⁵ Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: Resumen*. Washington: Organización Mundial de la Salud.

CAPÍTULO 1:

INSTITUCIÓN SOCIAL Y SOCIALIZACIÓN

1.1.- Las instituciones como contexto de socialización

1.1.1.- Constitución de la institución social

1.1.2.- Función de la institución social y desviaciones de la misma

1.1.3.- La violencia como institución social

1.1.3.1.- Legitimación de la violencia: la defensa

1.1.3.2.- Legitimidad del actor

1.1.3.3.- Justificación del individuo

1.2.- Desarrollo de conductas violentas

1.2.1.- La socialización en la violencia

1.2.1.1.- Estrategias empleadas para transmitir el mensaje de valoración de la violencia

1.1.- LAS INSTITUCIONES COMO CONTEXTO DE SOCIALIZACIÓN

Las interacciones entre los miembros de una misma sociedad están cargadas de significados que son compartidos por las personas que se relacionan; esto sucede también en las interacciones violentas. El hecho de que dos individuos compartan un universo simbólico les permite interpretar los significados que se otorgan a los acontecimientos en un mismo entorno; este universo está compuesto de creencias, valores y normas de actuación. El análisis de la violencia como una forma de interacción constituida socialmente, contempla el tratamiento de los significados y las interpretaciones compartidas por aquéllos que interactúan de forma violenta.

La *institución social* es un conjunto de elementos simbólicos definidos por una serie de valores, creencias y normas que se conforman a partir de la habituación de los individuos. La repetición de las conductas hace que éstas pasen a convertirse en los hábitos que, una vez consolidados, comparten las instituciones (Berger y Luckman, 1968; Martín Baró, 1989). Las actividades humanas están sujetas a la habituación, que permite economizar los esfuerzos que supondría *inventar* una respuesta adecuada en cada ocasión. De manera que, ante un conflicto, dos niños que interactúan, lo hacen

sujetos a una serie de pautas. Sin las instituciones sería difícil saber qué debemos esperar de los otros ante una situación dada y, más aún, cómo debemos comportarnos para que nuestra conducta reciba aprobación social. En este sentido, la institución social permite al individuo generar expectativas en torno al ambiente que le rodea. Este es el concepto de *significación* (Mead, 1973), que surge y reside en la relación entre dos personas: *“Éste es, de tal modo, un desarrollo de algo que existe objetivamente como relación entre ciertas fases del acto social; no es una adición psíquica a dicho acto, y no es una idea tal como ésta es concebida tradicionalmente.”* (p. 114).

Desde que el niño es pequeño, debe aprender a mantener interacciones con otras personas, que se contextualizan en el marco interpretativo de referencia: la conducta socialmente aceptable se define a partir de los ideales normativos y no a partir de las preferencias personales (Moreno, 1991b; Nisan, 1996). También el comportamiento violento comparte esta característica: tenemos ciertas expectativas acerca de la manera en que debemos actuar. En el grupo de referencia del niño se espera que si tiene un conflicto con un igual, lo gestione de algún modo (por ejemplo, empleando violencia, huyendo o avisando a un adulto) y la elección del modo de gestión, dependerá de una serie de circunstancias⁶ (por ejemplo, la edad de los participantes, su género⁷, el grado de conocimiento mutuo, la gravedad de la pelea y el motivo que la ha desencadenado). El niño, socializado en un entorno de referencia concreto, tendrá en cuenta estas condiciones que influirán en sus pautas de actuación (por ejemplo, pega a un niño al que no conoce, que tiene su edad y que le ha pegado antes). Ante una serie de circunstancias, se le presenta un abanico de posibilidades de actuación, pero no otras (por ejemplo, no se esperaría que el mismo niño pegara fuertemente a una niña más pequeña que él; tampoco se esperaría que, si le han pegado antes, él sonriera o manifestara que no le molesta que le hayan pegado y que está dispuesto a recibir más agresiones).

Por lo tanto, desde que el niño nace, recibe la influencia de sus seres cercanos, que le transmiten su mundo social, aquél que le rodea, como si fuera en realidad, el mundo objetivo. Por esta razón, para los niños, especialmente en las primeras fases de

⁶ En el desarrollo empírico de esta investigación se ha analizado la posible influencia de ciertas circunstancias en el grado de legitimación de la violencia (véase apartado 5.1.1.3 del Capítulo 5).

⁷ Empleamos el término *género* porque con él queremos significar el carácter social y cultural del proceso por el que se atribuyen características y significados diferentes y jerarquizados a hombres (niños) y mujeres (niñas) (Montero, 2006) y no meramente la diferenciación física o sexual.

socialización, se trata del único mundo posible; se trata de la forma adecuada de relacionarse con los demás, del modo válido de comportamiento y de las maneras de pensar y sentir correctas. La institución, interiorizada en la mente infantil, se normaliza en la máxima: *así se hacen las cosas*.

1.1.1.- CONSTITUCIÓN DE LA INSTITUCIÓN SOCIAL

Con el fin de analizar la forma en que se constituye una institución social en un determinado ambiente cultural, veamos antes en qué consiste este ambiente cultural. A partir del conocido esquema propuesto por Parsons (1961), la cultura, definida temporal y espacialmente, se identifica por las formas de hacer, sentir y pensar: la *cultura* es el total de significaciones compartidas y se concreta en las sociedades. La *sociedad* es el conjunto de interacciones mediadas por los símbolos culturalmente estructurados y compartidos; aquí se incluye la violencia como una institución más, de la que los individuos que comparten la cultura aprenden las normas y los valores asociados a la misma (por ejemplo, *no actúes violentamente a no ser que antes no hayas sido atacado*). El marco cultural de referencia permite que los individuos se relacionen haciendo suyos los roles institucionalizados, que se definen en virtud de determinadas normas impregnadas por los valores de referencia. En palabras de Torregorosa y Fernández Villanueva (1982): “Cada sociedad, cada cultura, dispone de un repertorio propio de normas, valores, configuraciones perceptivas y cognitivas y tipos de respuesta conductual y afectiva a los estímulos interpersonales. Cada individuo que nace como miembro potencial de dicha sociedad o cultura, se ve en la necesidad de actuar con dichas normas, hacer suyos tales valores, adquirir determinadas configuraciones o estilos cognitivos e interiorizar unas peculiares formas de respuesta a los estímulos interpersonales. Este proceso de aprendizaje e interiorización se llama proceso de socialización.” (p. 421).

Por lo tanto, el marco simbólico e interpretativo de la cultura está conformado por las diversas formas (que nos llegan definidas) de acercarnos al mundo, conocerlo y evaluarlo: las instituciones integran los sistemas de acción y las motivaciones de conducta de los individuos se corresponden con las expectativas derivadas de cada institución (Moreno, 1991b). Así, en el caso de la violencia existiría un conjunto

simbólico de valores y creencias que concretan las normas de actuación, legitimando su ejercicio en ciertas ocasiones y no haciéndolo en otras. Dicho de otro modo, toda institución supone la concreción de diferentes elementos culturales de carácter general, como pueden ser los valores, los símbolos o las ideas, en normas de actuación y roles de desempeño (López Novo, 1998).

Las definiciones de cultura tienen, al menos, este aspecto en común: supone una serie de elementos compartidos, que componen los estándares para percibir y evaluar los acontecimientos en un determinado grupo de individuos (Triandis, 1996). Este autor se refiere a los patrones compartidos a la hora de entender el contexto que nos rodea: los *síndromes culturales*, que consisten en modelos de actitudes, creencias, normas y definiciones de rol en torno a un área. Las creencias indican qué es verdad; las actitudes y los valores, qué es lo deseable; los roles, las conductas esperadas; las normas, las expectativas que regulan las conductas y los valores, los fines relevantes que nos permiten evaluar lo que es deseable (Triandis, 1994). Los hábitos y las conductas institucionalizadas están en un proceso de desarrollo constante, no son estáticos, sino que van evolucionando, como también lo hacen los valores dominantes.

Las instituciones nos vienen dadas desde que nacemos y nos resultaría inviable conocer su origen, es decir, el momento en que alguien creó un primer hábito social. Sin embargo, sí es posible ahondar en la manera en que los individuos las apprehenden en el transcurso de su socialización. Al ser transmitida a la nueva generación, la institución se muestra como una realidad objetiva; es en este proceso cuando se da la *objetivización* de la propia institución, tanto para los padres-educadores como para los hijos-educandos (Berger y Luckman, 1968). Los padres, al transmitir a sus hijos el mensaje acerca de cómo se debe actuar, convierten en explícito algo de lo que es posible que no fueran conscientes; al menos, probablemente, no habían tenido que referirse a ello como *así se hacen las cosas*. Esta expresión y otras similares fortalecen la objetividad de la institución, dado que sus hijos aprenden que lo que se les enseña es la manera correcta de proceder y esto es un hecho objetivo para ellos. Los niños interiorizan este mensaje como *la realidad*, la forma de comportamiento adecuada, porque es la única que les llega en las primeras fases de su socialización. La fuerte carga emocional con que los menores reciben el discurso parental, el contenido de la institución, tiene una gran influencia: se requiere una gran adhesión emocional, que se traduce en un sentido de

identificación con la figura transmisora, para que se dé con éxito el proceso de aprendizaje.

En este proceso, el medio fundamental de transmisión es el lenguaje, que permite que las experiencias vividas, en este caso por los padres, se objetiven y puedan pasar a formar parte del vasto cuerpo de conocimiento que es la *tradición*. Ésta se caracteriza por definir unos hábitos en la forma de comportarse, pero también por ligar unas emociones a estos comportamientos, las emociones que se espera que aparezcan ante determinadas situaciones (Martín Morillas, 2003). Los mensajes les llegan a los niños en forma de instrucción moral (Berger y Luckman, 1968), que es la forma en que la institución es interiorizada por el menor a lo largo del proceso de socialización. Sin embargo, aunque se aprehenda el universo simbólico como referencia objetiva y el marco institucional como definición de la realidad, una vez que el individuo ha alcanzado cierto nivel de desarrollo, es capaz de disentir de las instituciones sociales y de aquello que le rodea y que se le presenta como *lo verdadero*, algo único e inmutable. En este sentido, se pueden distinguir fases en el desarrollo moral, en las que se aprecia una evolución de la perspectiva desde la que el individuo juzga los acontecimientos. Kohlberg (1983) establece una serie de estadios en el desarrollo moral de los individuos y señala que sólo habiendo alcanzado el último (estadio sexto, de los principios éticos universales), el individuo es capaz de disentir de las leyes y los acuerdos sociales normativos en pro de sus propios principios. Piaget (1932) hace referencia al paso de la moral heterónoma a la moral autónoma, que sucede, normalmente, a las edades en las que se centra esta investigación⁸. La primera sería una moral impuesta desde el exterior, con un carácter coercitivo; la segunda, surge del propio individuo como un conjunto de principios de justicia.

La institución se plantea como *la* forma de solución de posibles problemas de interacción entre las personas. Pero para que la institución se conciba como tal, debe conllevar un proceso de legitimación que le permita ser, a los ojos de aquéllos que la comparten, la solución válida, común y mayoritariamente aceptada. Por ello, al principio, las cuestiones sociales se plantean al niño como objetivas, reflejo de la realidad; para lograr esto, se requiere que invoquen autoridad sobre el individuo, con el

⁸ Véase apartado 4.3.1 del Capítulo 4.

fin de que éste no interprete subjetivamente lo que se le dicta. Para mejorar la comprensión y el acatamiento de la institucionalización social, al niño no se le introduce a todo este universo simbólico de una vez, sino que este proceso de transmisión se va adaptando a sus necesidades sociales (Enesco et al., 1995).

El mundo institucional, por tanto, es un producto humano que se transmite de una generación a otra como un hecho objetivo: el individuo produce lo que debe experimentar como realidad objetiva. Berger y Luckman (1968) definen éste como un proceso dialéctico, en el que la persona en colectividad y su mundo social interactúan, de manera que el producto actúa indefinidamente sobre el productor y viceversa. Los individuos crean los discursos sociales que, a la vez, son transmitidos a las nuevas generaciones como productos sociales: el entorno y los discursos se influyen mutuamente. Los miembros de esa comunidad que comparten las instituciones, las interiorizan como costumbres. En este sentido, Von Wright (1970) hace un paralelismo entre dos conceptos íntimamente relacionados: el hábito individual y la costumbre, de carácter social. El *hábito* es una regularidad de la conducta de un individuo que se adquiere, no es innato; la *costumbre* es la regularidad de conducta de una comunidad. Este autor considera que la diferencia fundamental entre ambos es que la costumbre le viene impuesta al individuo, no la escoge libremente.

La continua interacción que se da entre individuo y mundo social supone la evolución de ambos: las instituciones sociales cambian en función de las modificaciones producidas en los sistemas de valores y creencias. Por ejemplo, la violencia, como institución social, ha sufrido una gran evolución que puede analizarse a partir de las legitimaciones de su ejercicio⁹. En palabras de Goetze y Smith (2000): “*La legitimación es difícil de establecer y más fácil de perder. Los períodos más vulnerables para perder la legitimación son aquéllos en los que las viejas reglas están cambiando y las nuevas aún no han sido establecidas*”. (p. 65).

La institución social es un gran ensamblaje de normas generadas a partir de valores y creencias. Este aparato simbólico no evoluciona, generalmente, de manera uniforme, sino que determinados elementos van por delante y provocan un cambio en

⁹ Véase apartado 1.1.3.1.

el resto. Se trata de todo un universo simbólico cuyos componentes están relacionados entre sí, de manera que al cambio en alguno de ellos le sigue, tarde o temprano, el cambio en los demás, como si de una máquina con piezas engarzadas se tratara. En la mayoría de las ocasiones, el cambio actitudinal llega tras un cambio en el sistema normativo o legal y viceversa. De manera que lo que los individuos consideran como legítimo pasa a ser regulado un tiempo más tarde por leyes u otro tipo de normas¹⁰. Si los individuos del grupo al que atañe un mismo orden social dejaran de actuar como se venía haciendo hasta entonces, puede que la institución cambiara sus definiciones y pasara a considerarse que los *comportamientos debidos* son otros diferentes: la institución evoluciona constantemente en un proceso dialéctico continuo. Podríamos considerar el ejemplo de la violencia y observaríamos que determinadas pautas que hasta hace poco no eran comunes o incluso no eran aceptables, lo son ahora¹¹. Las prácticas que pasan a considerarse no adecuadas, se sancionan y la propia institución regula los comportamientos, al establecer qué es lo legítimo y qué lo ilegítimo. Esta es la cuestión abordada por nuestra investigación: comprender cómo los individuos interiorizan la normatividad vinculada a la violencia y su evolución a partir de la transmisión del discurso social dominante.

1.1.2.- FUNCIÓN DE LA INSTITUCIÓN SOCIAL Y DESVIACIONES DE LA MISMA

Si se logra mantener la prevalencia de las definiciones que establece la institución sobre nuevas definiciones individuales, la institución en sí misma genera un control social, ya que cualquier desviación del comportamiento institucionalizado es mal considerada y provoca rechazo. Ésta sería la primera forma de control de una institución: su mera existencia (Berger y Luckman, 1968).

El marco de referencia facilita la aceptación de las normas en que se concretan los valores y las creencias compartidas; de manera que la comprensión y la aceptación de las instituciones supone la comprensión y la aceptación de las normas definitorias de los posibles modelos de acción. Éstas delimitan qué conductas son apropiadas y las que

¹⁰ Véase epígrafe *La legitimación*, en el apartado 1.1.3.1.

¹¹ Véase apartado 1.1.3.1.

no lo son: cualquier actividad que suponga desatender dichas normas se interpreta como faltar al marco social compartido. No nos estamos refiriendo, en este caso, a la posibilidad de un desajuste de la institución, que se resolvería con su reinterpretación, evolución y cambio, sino a las conductas individuales que, al no ser coherentes con la institución admitida, se consideran inapropiadas. Las conductas desviadas de la norma o del comportamiento institucionalizado implican algún tipo de sanción y esto hace que se requieran mecanismos adicionales de control, que suponen un paso más que la mera existencia de la institución. Con este fin, cada sociedad define órganos sancionadores y tipos de sanción asociados a comportamientos no admitidos¹².

Esta situación se resuelve a diferentes niveles. En el caso de la violencia, está descrito a nivel legal qué se admite y qué no y bajo qué circunstancias. En este ámbito se persigue que las normas, las leyes, sean lo más concisas posible, con el fin de describir qué tipo de violencia es factible y legal ejercer y se atiende, pormenorizadamente, a las circunstancias concretas que definen una conducta como legal o ilegal¹³. De la misma manera se definen los órganos sancionadores y los castigos aplicables en cada caso (por ejemplo, carácter de la sanción y duración de la misma, teniendo en cuenta las circunstancias agravantes y las atenuantes).

Al mismo tiempo, en los niveles más cercanos al individuo también se desarrollan mecanismos sancionadores. La desviación del marco compartido en relación a las formas de actuación provoca rechazo por parte de aquéllos que están de acuerdo con aquel marco compartido. Estas personas expresan su rechazo de diferente manera, en función de múltiples circunstancias; una de ellas es el rol que ejercen en relación a los individuos que se desvían de la conducta predominante. En lo que respecta a la violencia, existe un discurso compartido en torno a su legitimación y si las expectativas sobre el comportamiento de una persona no se cumplen, se contemplan acciones sancionadoras; además, este incumplimiento será valorado de diferente manera por distintos actores sociales. Veamos un ejemplo: el discurso acerca de la violencia legitima cierto ejercicio de la misma, estableciendo que se admite una respuesta violenta

¹² El progenitor sanciona a su hijo si considera que su actuación violenta no es adecuada: éste es el mensaje de deslegitimación de la violencia (véase apartado 3.2.1 del Capítulo 3).

¹³ Véase epígrafe *La legitimación*, en el apartado 1.1.3.1.

como respuesta proporcionada a un ataque previo, pero no permitiendo conductas violentas desproporcionadas en relación al daño producido, por cuestión de la edad o del sexo. Pues bien, ante el incumplimiento de esta norma, no reaccionará igual el padre-educador que el compañero del menor-agresor. En lo que respecta al castigo previsto, variará en función de las circunstancias en que se haya producido la agresión (por ejemplo, sancionar una conducta violenta con no ver la televisión una tarde o con no salir de casa con los amigos durante un mes, según se trate de un ejercicio de defensa o de un ataque sin provocación previa).

Para mantener el orden social, por lo tanto, es necesario, por un lado, la existencia de instituciones que den cuenta de los comportamientos más adecuados en cada situación y, por otro lado, la comprensión y aceptación de las mismas por parte de los individuos que componen el grupo al que dichas instituciones se dirigen. Para ello es clave que las personas conocedoras del sistema participen en la transmisión de dicho conocimiento a las nuevas generaciones. Berger y Luckman (1968) lo expresan así: *“Podría decirse que a todos los niños debe contárseles la misma historia. Se sigue que el orden institucional en expansión elabora una cubierta correlativa de legitimaciones, extendiendo sobre ella una capa protectora de interpretaciones, tanto cognoscitiva como normativa. Estas legitimaciones son aprendidas por las nuevas generaciones durante el mismo proceso que las socializa dentro del orden institucional.”* (p. 85).

1.1.3.- LA VIOLENCIA COMO INSTITUCIÓN SOCIAL

La violencia, al igual que el resto de las posibles formas de relación entre las personas, también está institucionalizada en el sentido que venimos explicando. Así, una interacción que entraña violencia se da entre personas que comparten un conjunto de significaciones que les permiten interpretar la acción en función de las múltiples circunstancias que componen el contexto. La interpretación que los individuos implicados hagan de dichas circunstancias, condicionará su reacción. Esto ocurre porque los elementos que componen el contexto no se interpretan *libremente*, sino que se examinan bajo el prisma del universo simbólico compartido: las creencias y los valores que concretan las normas de actuación. Así, *“El recurso final por el cual determinamos si una situación de conflicto se regula, transforma o gestiona con*

violencia son las normas, los valores que aporta cada cultura al respecto.” (Martín Morillas, 2003, p. 11). Por lo tanto, los discursos al respecto de la violencia son relativos a períodos y sociedades; a través de ellos se establecen las definiciones de las situaciones, las interacciones y sus causas (Domènech e Íñiguez, 2003). La cultura delimita las formas de expresar la violencia, las personas que son susceptibles de ser agredidas, los potenciales agresores y los momentos en los que la agresión es legítima (Breakwell, 1997).

Existe un discurso social común que contempla y legitima, al menos, cierta violencia: la institución social como tal, define y delimita las posibilidades de su ejercicio, que dependen de las circunstancias que componen la situación. Este marco compartido a la hora de entender el concepto *violencia* es fundamental para restringir su uso ya que, cuando las personas lo interiorizan, saben qué conductas pueden o no ejercer en cada momento, en definitiva, qué se espera de cada individuo en una situación dada. Las normas restringen el uso de la violencia, definiendo unas pautas de actuación en contraposición a otras que, a priori, podrían desarrollarse. Alemany (2000) se refiere a estas normas como los mecanismos sutiles e inconscientes de justificación de la violencia, que convierten en lógico su ejercicio a quienes lo practican.

El ejercicio de la violencia, por lo tanto, no sólo se admite, sino que se puede contemplar como la forma más adecuada de actuar en ciertas ocasiones; incluso se llega a describir como *obligatoria* bajo determinadas circunstancias (Christopher, 1994). Los padres hacen ver a sus hijos la conveniencia de las acciones violentas siempre y cuando la conducta se enmarque en unos parámetros adecuados (por ejemplo, como respuesta a un ataque anterior). Esta transmisión puede contemplarse como un ejercicio de simple aceptación hasta un apoyo manifiesto y rotundo, tal y como se expone en el desarrollo empírico de esta investigación¹⁴.

En una sociedad en la que la violencia está definida institucionalmente como una forma de relación factible, el conjunto de significaciones compartidas ayuda a entender quién puede comportarse violentamente, cómo y por qué. El conglomerado simbólico que gira en torno a la violencia hace que su ejercicio sea lícito siempre y

¹⁴ Véase apartado 6.1 del Capítulo 6.

cuando éste lleve parejo su justificación misma (Martín Baró, 1983). Toda acción violenta requiere una justificación y es la misma institución quien la propone, al definir los comportamientos admisibles en función de las circunstancias y el rol que cumple quien ejerce la violencia¹⁵. Esto permite que los individuos generen expectativas sobre el comportamiento de los demás¹⁶. A este respecto, Rodrigo (2003) analiza cómo evoluciona el discurso social en torno a la violencia a la hora de definir las pautas que le otorgan legitimación: cómo un comportamiento, que se consideraba legítimo hasta un determinado momento, pasa a convertirse en ilegítimo¹⁷. En los discursos sociales existen *zonas de consenso* (compartidos por la mayoría), *zonas de disenso* (opiniones encontradas sobre qué es violencia) y *zonas de negociación* (discusión pública sobre la categorización que merecen ciertas actuaciones y sobre las acciones políticas, sociales y legislativas que deben existir a partir de esta categorización). El acuerdo y el desacuerdo en los discursos sociales varían conforme a la evolución de la propia institución social. Lo que en un momento dado es entendido como violencia no tiene por qué haber sido contemplado siempre de la misma manera (por ejemplo, habría cada vez un mayor consenso en admitir que un cachete que se le da a un niño que se está comportando mal, es un ejercicio violento, aunque en otro tiempo se hayan privilegiado otras definiciones para la misma conducta, como *reprimenda* o *correctivo*).

Cuando una persona actúa de una determinada manera en un entorno que comparte los significados acerca de las acciones, las normas y las creencias asociadas, su actuación tiene un significado para quienes le rodean. La interpretación que realicen estos individuos permite que puedan *denominar* tal actuación y este nombre que define la realidad, a la vez, la está construyendo¹⁸ (Moreno, 1991b). Imaginemos que un padre observa a cierta distancia cómo su hijo golpea a otro niño. El entorno facilita a este individuo entender qué ha hecho su hijo. Ahora bien, el proceso de interpretación puede tener diferentes resultados; el padre puede creer que el menor ha agredido a otro niño con la intención de provocarle un daño, o que su hijo ha reaccionado así sin pretenderlo,

¹⁵ Véase apartado 2.3.3 del Capítulo 2.

¹⁶ En el desarrollo empírico de esta investigación se analizan las expectativas de los progenitores al respecto del comportamiento de sus hijos ante una situación conflictiva (véanse apartados 5.1.1.5 y 5.2.1.3 del Capítulo 5).

¹⁷ Véase también epígrafe *La legitimación*, en el apartado 1.1.3.1

¹⁸ Este aspecto está relacionado con la diferenciación terminológica que se aprecia en aquellos sujetos que asignan dos nombres (*violencia* o de *defensa*) a los estímulos violentos en función de si tienen una connotación negativa o positiva (véase epígrafe *La defensa* en apartado 1.1.3.1 y apartado 3.1.2.2 del Capítulo 3).

que el empujón se enmarcaba en un juego o que sólo quería llamar su atención¹⁹. La consecuencia de la interpretación parental de tal acción puede ser la legitimación de la conducta de su hijo si considera que no conllevaba la intencionalidad de dañar. En consecuencia, el progenitor podría no recriminar este comportamiento e, incluso, alentarlos. Sin embargo, si la interpretación que realiza el padre le lleva a considerar que el golpe era intencionado, con el fin de dañar al otro, puede deslegitimar esta conducta y reaccionar consecuentemente: regañar a su hijo, castigarle o mostrarle su desaprobación.

De manera que el componente de *intencionalidad* es un factor clave para determinar el grado de legitimación de dos acciones que, en el aspecto meramente físico, pueden ser idénticas. En este sentido, se hace la distinción entre *acto agresivo* y *acto violento*. Existen numerosas definiciones de los términos *violencia* y *agresión*, en las que se combinan dos factores: el daño ocasionado (la fuerza, el componente objetivo) y la intencionalidad (el deseo de causar dolor, el componente subjetivo). Asumiendo las definiciones que atienden a la raíz etimológica de ambos conceptos: la *violencia* es la acción que se realiza con fuerza, con ímpetu o brusquedad y la *agresión* es aquella conducta ejecutada con la intención de forzar o de dañar a alguien²⁰ (Baron y Richardson, 1994; Martín Baró, 1983; Moreno, 1996). Atendiendo a este matiz que distingue ambos conceptos, parece posible conocer cuándo se trata de una conducta agresiva y cuándo es una conducta violenta. Ahora bien, en la práctica, esta distinción no es tan clara (Cerezo, 2001; Moreno, 2001).

En primer lugar, el componente de objetividad que, en teoría, debería contener la conducta violenta, no es fácil de discriminar, dado que está enmarcado en unos parámetros culturales determinados. De manera que, conductas que en determinadas sociedades son contempladas como agresiones, se entienden como violencia en otras. En este sentido, actualmente se acepta que son prácticas violentas ciertas situaciones que antes no eran contempladas de este modo; así, se toma en consideración la célebre distinción que estableció Galtung (1984) entre *violencia directa* y *estructural*²¹ (siendo ésta última el mantenimiento de las condiciones que hacen que las personas no se

¹⁹ Véase apartado 2.3.2 del Capítulo 2.

²⁰ En la literatura científica el término *violencia* es aceptado, en ocasiones, como aquel que incluye la intencionalidad como elemento definitorio. Por ello, en esta investigación vamos a hacer referencia a la *violencia* también en este sentido.

²¹ Basándose en esta distinción, Van Soest (1997) estableció una configuración piramidal de los niveles de la violencia: *estructural* y *cultural*, *institucional* e *individual*.

puedan desarrollar saludablemente). En 1996, la Asamblea Mundial de la Salud²² propuso la consideración de la violencia como un problema de salud pública, asumiendo que se trata de conceptos que afectan al individuo de manera integral, en todos sus ámbitos: la ausencia de violencia y la presencia de salud implican la posibilidad del desarrollo integral de los individuos. En un informe²³ publicado en 2002, la Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud, contemplaba diferentes tipos de violencia, estableciendo el factor diferencial en el individuo hacia quien se dirige: interpersonal, auto-infligida y colectiva.

En segundo lugar, en la práctica resulta difícil distinguir la intencionalidad, el componente subjetivo que se añade al concepto de agresión. Si para el padre que observa a cierta distancia cómo su hijo empuja a un amigo ya es difícil determinar si se ha tratado de una acción realizada con alguna intención, más complicado aún es conocer el motivo que le ha llevado a actuar así. Sin embargo, es una cuestión muy importante, ya que, por un lado, el componente de la intencionalidad es clave para definir una actuación como un accidente o como un acto violento. Por otro lado, el motivo esgrimido puede determinar el grado de legitimación que se le otorgue a la acción.

Por último, a propósito de los actos realizados con y sin intención, en ocasiones se emplea la diferenciación entre *agresión instrumental* y *agresión emocional* (Berkowitz, 1993; Díaz Aguado, 2006b). La primera es aquella que se realiza con la intención de lograr un determinado fin y la segunda se da sin un motivo aparente, sin que medie un razonamiento que indique la motivación para actuar violentamente. Esta terminología está muy extendida; sin embargo, asumir estos conceptos nos puede llevar a admitir que la conducta agresiva es incontrolable, que puede vincularse al azar o a ciertos impulsos biológicos y por tanto, irracionales (Moreno, 2001). En la línea de imposibilidad del control de la conducta agresiva se encuentran las explicaciones biologicistas de la misma²⁴.

Tal y como se ha expuesto, el discurso social compartido (los valores que prevalecen y las normas que se siguen de ellos) es transmitido generacionalmente y, de

²² Resolución WHA49.25 de la 49ª Asamblea Mundial de la Salud, celebrada en Ginebra.

²³ *Informe mundial sobre la violencia y la salud*, de la Organización Panamericana de la Salud.

²⁴ Véase apartado 1.2.

esta manera, los nuevos miembros de la sociedad interiorizan las directrices adecuadas para la convivencia. La violencia, como institución social, también evoluciona y se perpetúa gracias al aprendizaje de las nuevas generaciones; de otra manera su práctica se habría erradicado en algún momento de la evolución. A pesar de ello, la propia definición de *violencia*, así como la de *agresión*, incorporan un elemento valorativo con un sentido negativo (Martín Baró, 1983; Martín Morillas, 2003). Se trata de *conceptos evaluativos*, en el sentido de que se nutren de contenidos dependientes de criterios morales y valores sociales. Es decir, el concepto incorpora un sentido normativo, por ejemplo, como expresión de desaprobación moral (Birnbacher, 1984; Fernández Villanueva, 2007). Esta valoración negativa asociada a la violencia ha estado vigente a lo largo de las diferentes épocas. En palabras de Goiburu (1996): “*La violencia es una de las manifestaciones constantes, persistentes de la sociedad, de toda sociedad. Toma diversas formas, diferentes nombres la designan, aparece y parece ocultarse intermitentemente, ocupa la atención, preocupa y llega a angustiar e incluso matar. Su presencia es universal, actual. Puede incluso llegar a confundirse con la misma cultura.*” (p. 25). Tal y como plantea Kandel (1997), los medios de comunicación ponen de relieve determinados acontecimientos violentos y esto favorece la sensación de que los mismos aumentan a gran velocidad; además, los medios fijan su atención alternativamente en diferentes manifestaciones violentas (por ejemplo, las guerras, el hambre, la violencia de género, la violencia escolar o la violencia terrorista).

Entonces, si convenimos en asignar este valor negativo a la violencia, ¿cómo es posible que su ejercicio se perpetúe generación tras generación? Consideramos que el factor que más peso tiene en el mantenimiento de la práctica violenta es la eficacia de la misma; dicho de otra manera, su funcionalidad para alcanzar los valores y las metas predominantes en la sociedad. Se trata de un medio eficaz e, incluso, aceptable, para lograr determinados fines; esto implica que el más fuerte gana y siempre justifica el recurso de la violencia (Lederach, 2000; Moreno, 2001).

Los cambios sociales más importantes a lo largo de la Historia, se han sucedido de manera violenta: la conducta agresiva se ha *institucionalizado* como un valor para producir cambios o para mantener un determinado estatus. Esto sucede en todos los niveles: político, social o individual (Moreno, 2001). Este valor hace que se mantengan las conductas agresivas: caracteriza y diferencia la violencia de otras instituciones que

no han sobrevivido a lo largo de varias generaciones. Para que esta práctica continúe vigente, precisa de una legitimación que vaya más allá de su propia eficacia; esta legitimación se encuentra en el ámbito social y no en el individuo. En palabras de Goiburu (1996): “*Esta responsabilidad se transfiere a la esfera social, donde ya no importuna a la conciencia moral, y allí se coopera solidariamente, allí sí, a la legitimación de la violencia.*” (p. 73).

1.1.3.1.- LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA: LA DEFENSA

El hecho de que las acciones violentas estén institucionalizadas significa que, de algún modo, se encuentran a su vez reguladas. Existe un marco compartido de creencias en torno a la violencia que permite delimitar su uso, al dar cuenta de los comportamientos que cada persona puede o no ejercer en cada situación: en definitiva, lo que de ella se espera en un contexto dado y bajo unas circunstancias determinadas.

Cuando se hace referencia a *la legitimación de la violencia* se alude a las formas en que su ejercicio se enmarca en los cánones de lo socialmente aceptable. Los términos que definen cuándo la violencia es legítima son coherentes con el sistema global de creencias que la sociedad comparte. En definitiva, se admite la existencia de un código que permite regular el grado y las formas del ejercicio de la violencia bajo determinadas circunstancias; es decir, en función de la adecuación de cada conducta a una serie de normas que sustentan las expectativas sociales. De manera que la percepción individual de que una acción violenta es admisible o no, depende en gran medida de la legitimación social que se le otorgue (Andreu, Peña y Graña, 2001). Existe un consenso al admitir que los argumentos justificativos de la violencia apelan a los derechos que se han visto vulnerados y a las necesidades consecuentes (McAlister et al., 2001). Ahora bien, ¿en qué consisten estos argumentos?

- La defensa.

Difícilmente vamos a encontrar imperativos categóricos que nieguen la posibilidad de cualquier tipo de ejercicio violento²⁵ (Martín Serrano, 1998). Las

²⁵ Existen ciertos movimientos pacifistas, cuyos postulados están ligados a doctrinas religiosas que niegan la posibilidad de cualquier tipo de violencia. Uno de los más representativos es el movimiento de los

diferentes sociedades legitiman en mayor o menor medida la conducta violenta²⁶. Entre todas, la conducta que más legitimación social recibe es la *defensa*²⁷ (Huesmann y Guerra, 1997): todas aquellas reacciones que se dan como respuesta a un ataque previo, ya sea hacia la propia persona, otros individuos o las propiedades²⁸. Cuando este ataque consiste en un ejercicio violento, la defensa violenta se legitima en mayor o menor grado. Pulkkinen (1986) estudió algunas de las características de los patrones ofensivos y defensivos en menores. El autor, desde una perspectiva longitudinal, define la *conducta defensiva* como aquélla que responde a una situación amenazante y es, por lo tanto, un acto provocado, mientras que el *ataque* sería no provocado. Pulkkinen demostró que los niños que atacan, tienden a defenderse violentamente, pero no se da la relación inversa: aquéllos que demuestran un patrón de comportamiento defensivo, no tienen por qué tener un comportamiento ofensivo²⁹.

Hasta tal punto se asume que una agresión como respuesta a un ataque anterior es legítima, que pasa a *re-construirse* el propio concepto: algunas personas se refieren a esta conducta como *defensa* y no como *violencia*³⁰. Es decir, la cuestión de la legitimación de la violencia tiene que ver, en definitiva, con la definición de la violencia en sí³¹. Ésta es una noción sin un contenido claro y fijo: la categorización de una acción como violenta depende de qué se entienda por *violencia* en una sociedad en un momento determinado. Por ello, cuando una conducta es aceptable, es decir, obtiene

cuáqueros. En 1652, George Fox fundó, en Inglaterra, la doctrina protestante del *cuakerismo* o *Sociedad de Amigos*, como reacción contra el ritualismo y el conformismo de la Iglesia anglicana. Se extendió sobre todo por Estados Unidos y se implantó en Pennsylvania en 1681. Actualmente y desde 1969, se viene desarrollando el programa educativo *Noviolencia e infancia* en Estados Unidos, diseñado por los cuáqueros, por el *Friends Peace Committee of Philadelphia Yearly Meeting*. En Nueva York, se creó otro proyecto: el *Children's Creative Response to Conflict Program* por el *Cuaker Project on Community Conflict* (Jares, 1991).

²⁶ El grado de legitimación de la conducta violenta ha sido analizado en el desarrollo empírico de esta investigación (véase apartado 6.2.1 del Capítulo 6).

²⁷ Este dato también se desprende del análisis realizado en el desarrollo empírico de esta investigación (véase apartado 5.2.1 del Capítulo 5).

²⁸ La acción de *atacar* es definida como *acometer, embestir con ánimo de causar daño* y la de *defender*, como *amparar, librar, proteger* (Diccionario de la Real Academia Española, 22ª edición).

²⁹ En el desarrollo empírico de esta investigación se analiza, desde la perspectiva de los progenitores, el comportamiento violento infantil (véase epígrafe *Percepción parental acerca de la frecuencia de actuaciones violentas por parte de su hijo*, en el apartado 5.1.1.5 del Capítulo 5).

³⁰ En el desarrollo empírico de esta investigación se expone cómo los padres re-construyen el propio concepto de *violencia* en el de *defensa* cuando legitiman la acción violenta cometida por los menores. De hecho, encontramos que algunos de ellos no admiten que su hijo actúa *violentamente*, sino que se comporta *defendiéndose*.

³¹ Un ejemplo de esta diferencia en el lenguaje la tenemos en la evolución de la denominación del actual Ministerio de Defensa: comenzó llamándose Ministerio de la Guerra, pasó a ser Ministerio del Ejército, Ministerio del Aire y Ministerio de la Marina para acabar siendo el Ministerio de Defensa.

legitimación social, en muchas ocasiones, no es catalogada como una conducta violenta (Alonso, 2003). Para explicar este fenómeno, Martín Morillas (2003) señala que la violencia puede ser a la vez un valor y un des-valor y, para marcar la diferencia, solemos emplear adjetivos: guerra-justa; legítima-defensa; castigo-ejemplarizante; sanción-preventiva o ataque-preventivo. En esta descripción terminológica, se llega a contemplar, incluso, dos conceptos antagónicos: *defensa-preventiva*³². No tiene sentido añadir un adjetivo que es contrario a la característica definitoria del concepto al que acompaña. Si aceptamos que la defensa es la respuesta a un ataque previo, no puede entenderse su definición como preventiva: es decir, anterior.

Ahora bien, la defensa como acción violenta potencialmente legítima tiene que conllevar ciertas características para que se considere admisible. No todas las respuestas a un ataque anterior son legítimas: una acción defensiva desproporcionada o una acción a destiempo, puede no ser interpretada como *defensa*, sino como una forma de *venganza* y, como tal, no recibir legitimación. La intencionalidad que supone la defensa es diferente a la de la venganza, que también se comete como respuesta a una ofensa. Sin embargo, la venganza no se legitima (al menos abiertamente), puesto que quien se venga, persigue una satisfacción, mientras que quien se defiende, busca protegerse³³. Ahora bien, ¿por qué puede ser legitimado un acto violento que no haya sido realizado con una intención defensiva? El hecho de que el padre otorgue respaldo a una acción de este tipo, ¿se debe siempre y únicamente a que comete un error de percepción? Imaginemos que el padre sabe que su hijo ha sido agredido anteriormente por el mismo niño, aunque no sea en ese mismo momento, que este niño le había pegado en otras ocasiones, sin que su hijo se defendiera. En este caso, al respaldar (o, al menos, al no deslegitimar) la agresión de su hijo, puede estar aceptando un acto de venganza. Kirwil (1989) observó que, entre los patrones más aceptados de legitimación de la violencia se contempla la defensa propia ligada a una reacción emocional, que tendría relación con la venganza³⁴. El padre puede, de esta manera, consentir la venganza como medio de castigo ejemplar. A este respecto, se ha destacado la legitimación de cierta imparcialidad por parte de los padres: *“Algunas formas de parcialidad nos parecen moralmente justificadas. Por ejemplo, a los padres no meramente se les permite sino*

³² Véase apartado 3.1.2.2 del Capítulo 3.

³³ Diccionario de la Real Academia Española (22ª edición).

³⁴ Véase apartado 3.1.2.1 del Capítulo 3.

que se les exige ser parciales, al menos en algunos sentidos, para con sus propios hijos.” (McMahan, 1995, p. 523).

A la hora de interpretar la intencionalidad que ha llevado a su hijo a actuar violentamente, los padres pueden encontrar grandes dificultades si la única pista con la que cuentan es la argumentación que ofrece el niño³⁵. En el momento en que el menor ha interiorizado que la posibilidad de legitimación de un acto violento está ligada a la motivación de la defensa, tratará de justificarse en estos términos. El carácter de la acción violenta (ataque o defensa) es función, básicamente, de si ha sucedido una provocación anterior y esto es relativamente subjetivo, ya que depende de lo que se interprete como ofensa (por ejemplo, un empujón, un insulto o una mirada). El niño puede, igualmente, sentir herido su orgullo (dolor en su amor propio). Sin embargo, existen ciertas normas ligadas a la legitimación de la violencia que atienden a las características de los actores o de la situación. Se trata de normas que, como la propia institución, interiorizamos en el proceso de socialización y que permiten regular la legitimación de un acto violento. Así, la acción defensiva recibirá mayor legitimación cuanto mayor haya sido el ataque recibido: una agresión como respuesta a una mirada malintencionada será peor entendida y menos aceptada que si la ofensa ha consistido en una bofetada. De igual manera, cuando alguien ha recibido muchos ataques, se legitima una defensa violenta en mayor medida (Fraczek, 1985). En lo que a los actores se refiere, recibe menos legitimación una respuesta por parte de aquél que es más fuerte. A este respecto, cuando se desconocen las intenciones de cada uno de los actores (más concretamente quién ataca y quién se defiende), juega un importante papel este rol de debilidad: aquél al que se le presupone cierta desventaja en el conflicto tendrá más posibilidades de ser legitimado como el que actúa defendiéndose. En este sentido, Sarantakos (2004) hace referencia a la legitimación que tradicionalmente ha recibido la violencia que la mujer ejerce sobre su pareja, por el hecho de ejercer un rol de debilidad. Por último, los padres pueden legitimar las acciones agresivas de sus hijos pequeños cuando pretenden que aprendan las reglas que rigen la legitimación de la conducta violenta (con expresiones del tipo: *que lo resuelva él, que tiene que aprender a defenderse, no voy a estar siempre a su lado*).

³⁵ Véase apartado 2.3.3 del Capítulo 2.

Esta normatividad vinculada a la legitimación de la violencia interpersonal recuerda las teorías relacionadas con la legitimación de la violencia a otros niveles, como puede ser el social o el político. Así, en el análisis elaborado por McMahan (1995) acerca de la justicia de la guerra, encontramos cierta semejanza entre los elementos legitimadores de la violencia en diferentes niveles. La teoría de la guerra justa tiene dos componentes: el análisis de los fines (*ius ad bellum*) y el análisis de los medios (*ius in bello*). El primero define las condiciones en las que es posible recurrir a la guerra y el segundo, los límites de las conductas plausibles durante la contienda. En cuanto a los fines, los teóricos³⁶ coinciden en señalar la *justicia* y de entre todos los fines, la defensa es el más justo. Sin embargo, se abstienen de concretar qué situaciones ofensivas son injustas. Respecto a los medios, se señalan tres requisitos: la fuerza mínima (sólo se debe ejercer la violencia necesaria para lograr el fin propuesto), la proporcionalidad (las malas consecuencias de la acción no deben superar las buenas) y la discriminación (sólo se debe aplicar violencia que vaya dirigida hacia los legítimos objetivos del ataque) (McMahan, 1995). No es difícil encontrar el paralelismo con las normas implícitas en las relaciones violentas en cualquier nivel. Sin embargo, esta normatividad resulta igual de subjetiva, al estar sometida a la interpretación de los actores.

En nuestro caso, el motivo por el cual los padres, como observadores de la acción, pueden tener ciertas dificultades para interpretar lo sucedido, es que los niños siempre tratarán de justificar su conducta en los términos socialmente aceptables: la defensa³⁷, y los adultos tienen que discernir cuándo esta defensa es real. La motivación para actuar puede haber sido otra, incluso puede no haberse producido un ataque previo. Esto sucede porque la violencia, como decíamos, resulta ser un medio eficaz para lograr ciertos fines. En palabras de Lederach (2000): “*La violencia está justificada y es aceptada para defender o lograr «lo nuestro», es decir, para ganar. La competencia, aunque no siempre, suele nutrir y legitimar las creencias en la fuerza, la agresividad y la superioridad.*” (p. 44).

³⁶ Hugo Grotius (siglo XVI) estableció una serie de principios que dotan de la característica de la justicia a una guerra (enmarcado en la teoría moderna de la Guerra justa): debe existir una causa justa (que se reconozca una ofensa recibida que represente una justificación mínima), ser proporcional, tener una oportunidad razonable de éxito, la autoridad legítima debe realizar una declaración pública, debe ser la última opción e implicar una intención correcta (Christopher, 1994).

³⁷ Para comprobar cuáles son los argumentos que los progenitores consideran que sus hijos emplearían después de actuar con violencia, acúdase a apartado 5.2.1.3 del Capítulo 5.

La violencia puede ser admitida y legitimada cuando se trate de un ejercicio defensivo y los individuos que han asumido la normatividad vinculada a la violencia tratarán de valerse de este argumento para justificarse, buscando obtener la aprobación por parte de quienes le rodean. En el plano individual se puede obtener esta legitimación siempre y cuando se disfracen las verdaderas motivaciones cuando no respondan a la defensa, porque la violencia tiene un fin y quien la ejerce, lo hace intencionadamente. Desde el niño que agrede a otro menor hasta las instancias sociales más lejanas al individuo, tratan de re-conceptualizar sus acciones, para dotarles de la legitimación necesaria.

- La legitimación.

El término *legitimación* está íntimamente relacionado con los ámbitos jurídico y político: *legitimar* significa certificar algo conforme a las leyes³⁸. Lo *legítimo* es considerado lo verdadero, aquello que es genuino (Casares, 1994) y, por lo tanto, *legitimar* implica probar la calidad o la verdad de alguien o de algo. Desde este punto de vista, lo legítimo también está relacionado con el ámbito de la moral; en un sentido más genérico, hace referencia a lo que es justo o razonable (Bobbio, Matteuci y Pasquino, 1995; Ocea y Jiménez, 2001). El vínculo entre estos ámbitos ha sido tradicionalmente contemplado por el Derecho Natural, que es aquella rama que se ocupa del contenido moral de las leyes. Según esta tradición, las leyes verdaderas no podían ser leyes injustas (Abercrombie, Hill y Turner, 1992). Por esta razón, se consideraba que no podían existir leyes diferentes en distintos Estados, puesto que la Justicia debía ser un concepto *universal*. La justicia de las leyes dependía de su conformidad con las leyes universales de la Naturaleza, que afectan a cualquier ser humano. Cicerón, en *La República*, lo describe así: “*La ley verdadera es la recta razón de conformidad con la naturaleza; tiene una aplicación universal, inmutable y perenne; mediante sus mandamientos nos insta a obrar debidamente, y mediante sus prohibiciones nos evita obrar mal.*” (*De Re Publica, III, XXII*) (Buckle, 1995, p. 239).

Esta concepción de *lo legítimo* como *lo justo* y más aún, como *lo universal*, ha servido de base para el desarrollo de la teoría de los Derechos Humanos. Ésta ha tenido

³⁸ Diccionario de la Real Academia Española (22ª edición).

un amplio desarrollo y, en la actualidad, muchos autores distinguen entre diversas *generaciones de derechos humanos*. A la Primera Generación pertenecen aquéllos que son transmitidos desde más antiguo en las prácticas educativas (derechos del ámbito social, económico y cultural). Son los derechos civiles y políticos, también llamados *libertades clásicas*. La Segunda Generación está compuesta por los derechos económicos, sociales y culturales, que otorga el Estado, entendido como un Estado de Derecho o de Bienestar (implican estrategias que posibiliten que las personas puedan disfrutar de estos derechos, como la Seguridad Social). Los derechos humanos de Tercera Generación son consecuencia de la evolución social y contemplan aspectos como un medio ambiente equilibrado, la paz y el desarrollo de los pueblos (Escámez, 1993). Todas estas cuestiones necesitan un tiempo, un período de evolución, para ser revestidas de legitimación social y ser entendidas como justas y, por lo tanto, de obligado cumplimiento. Actualmente los derechos que contemplan estas tres fases están mayoritariamente asumidos en nuestro entorno; sin embargo, cada nueva generación de Derechos ha sido objeto de críticas.

Desde un prisma más sociológico, se ha identificado la *identidad social* como el sentido fundamentador de la violencia y la *ideología* como la base de la justificación de la misma (Fernández Villanueva, 2007). La ideología y sus valores, en palabras de esta autora: “*No sólo organizan, jerarquizan y ordenan los componentes de la identidad, sino que evalúan los objetos y las personas, decidiendo quién puede estar próximo al yo, ser amigo o colaborador, valioso o despreciable. Deciden a quién hay que acercarse o alejarse y quién es merecedor de ayuda o de agresión.*” (p. 167).

En lo que se refiere al cumplimiento de las normas legítimas y legales, Von Wright (1970) establece un paralelismo entre las leyes y las prescripciones que los padres dictan a sus hijos, al entender que ambas frecuentemente tienen un contenido *moral*. Sin embargo, señala, no se deben reducir las normas morales a las prescripciones que nos impone nuestro entorno más cercano, y en especial nuestros padres durante las primeras etapas de socialización. En estrecha relación con esta cuestión, Oceja y Jiménez (2001) describen los procesos que influyen en el cumplimiento de las normas: a)

la probabilidad percibida de recibir una sanción formal cuando se transgrede la norma³⁹, b) la presión que ejerce el grupo de referencia con respecto al cumplimiento de esa norma⁴⁰ y c) el grado de acuerdo que se da entre la norma y los principios morales⁴¹. Este último factor es el que posibilita que cumplamos con las normas que nos son impuestas, la *legitimidad*: una norma es legítima cuando existe un algo grado de coherencia entre lo que prescribe y los principios morales valorados. En esta investigación se considera la influencia de estos tres factores en la transmisión de la legitimación de la violencia, en la forma de: los castigos, la ejemplificación y el razonamiento.

Pueden diferenciarse, entonces, dos aspectos: por un lado, *la legitimación de la violencia*, que haría referencia a la posibilidad de su ejercicio dentro de unos parámetros aceptables y por otro, el aspecto de *la legitimación de las normas sociales que están relacionadas con la violencia*. Se refiere este último matiz al grado de acuerdo entre las normas y los principios morales.

La definición de lo que es legítimo e ilegítimo en lo que se refiere al ejercicio violento, está influida por el ambiente normativo y valorativo en el que se circunscribe la acción. Esto mismo sucede con lo que resulta ser legal e ilegal⁴². Lo *legítimo* está sometido a una continua revisión en el ambiente cultural, a medida que los valores y las normas sociales evolucionan. Y este aspecto tiene influencia sobre las leyes y los códigos, sobre lo *legal*⁴³. Desde una perspectiva ecológica, Galdames y Arón (2007),

³⁹ En el desarrollo empírico de esta investigación se ha considerado este factor bajo en la forma del castigo como sanción ante el incumplimiento de las normas (véase epígrafe *El castigo como forma de transmisión de la legitimación de la violencia descotextualizada*, en el apartado 5.1.1.4 del Capítulo 5).

⁴⁰ En el desarrollo empírico de esta investigación se ha considerado este factor como la ejemplificación que los padres realizan con el fin de que se cumplan las normas (véase epígrafe *La ejemplificación como forma de transmisión de la legitimación de la violencia descotextualizada*, en el apartado 5.1.1.4 del Capítulo 5).

⁴¹ En el desarrollo empírico de esta investigación se ha considerado este factor: la legitimación que se da al razonar la norma para promover su cumplimiento (véanse epígrafes *El razonamiento como forma de transmisión de la legitimación de la violencia descotextualizada* y *Principios a los que se alude en la transmisión de la legitimación de la violencia descotextualizada*, en el apartado 5.1.14 del Capítulo 5).

⁴² El Código Penal hace referencia a la legalidad de la violencia. En su artículo 20 se recogen las circunstancias que eximen de responsabilidad criminal. Entre ellas se cita la legítima defensa: “*El que obre en defensa de la persona o derechos propios o ajenos*”, siempre que concurren una serie de requisitos: 1) la agresión ilegítima: fuera de la Ley (corresponde a la Ley definir expresamente lo que es ilegítimo); 2) la necesidad racional del medio empleado para impedirla (proporcionalidad) o 3) la falta de provocación suficiente por parte del defensor (esto supone la inexistencia de la legítima defensa recíproca).

⁴³ El Diccionario de Sociología (Giner, Lamo de Espinosa y Torres, 1998) se refiere a estos términos: “*La distinción legalidad/legitimidad se usa para aludir a la diferenciación entre el derecho que es y el*

contemplan que los mecanismos de legitimación trascienden a las relaciones en sí, operando a distintos niveles del ecosistema: las acciones violentas que se dan en organizaciones más amplias, impactan de manera silenciosa en los contextos de relación cercanos al individuo. Este factor permite articular las diferentes expresiones de legitimación de la violencia en una misma sociedad de manera coherente.

Existe cierto consenso en considerar que es el cambio acerca de *lo legítimo* el que influye fundamentalmente en *lo legal* y que esta influencia no se da tanto en la dirección contraria (Rodrigo, 2003). Sin embargo, podemos encontrar ejemplos de influencias desarrolladas en las dos direcciones: de cómo el contexto político y legal pueden influir en un determinado momento en la consideración de lo que es legítimo y viceversa.

En cuanto a la influencia de lo legal sobre lo legítimo, un ejemplo pertinente es el de la posibilidad de que los padres actúen con violencia hacia sus hijos⁴⁴. El castigo se validaría mediante el argumento de que es la forma de que los niños lleguen a ser buenos ciudadanos y, por ello, la Ley debería amparar esta práctica (Frías, Corral, Arizmendi y Contreras, 1998). El contexto político y legal tuvo una gran influencia en los valores y creencias en torno al concepto de maltrato infantil en los países pioneros en su legislación y prohibición; por ejemplo, el gobierno sueco creó en 1979 una ley que prohibía cualquier forma de castigo físico a los niños⁴⁵. En aquel año se llevó a cabo una investigación que demostró que el 65% de la población sueca apoyaba la práctica punitiva hacia los menores. En 1994, una nueva evaluación demostró que sólo un 11% se mostraba favorable; es decir, que a partir de la promulgación de dicha ley, las

derecho que debe ser. Por legalidad se entiende el conjunto de normas de diferentes rangos que forman el derecho positivo vigente en una determinada comunidad.” (p. 427).

⁴⁴ Existen muchos otros ejemplos al respecto, recientes y cercanos, acerca de cómo lo legal se anticipa a lo legítimo, que varía en consecuencia. Uno de ellos es el cambio generado en las actitudes y conductas a raíz de la promulgación en España de la *Ley 28/2005, de 26 de diciembre, de Medidas sanitarias frente al tabaquismo y reguladora de la venta, el suministro, el consumo y la publicidad de los productos del tabaco*. BOE 309, de 27/12/2005. A pesar de que desde 1988 se habían venido implantando distintas normativas legales acerca de la regulación de la venta y la publicidad del tabaco, hasta 2005 no se reguló su consumo directamente. Desde entonces, se han puesto en marcha campañas de información, prevención y deshabituación con el fin de concienciar a la población, en definitiva, de legitimar la norma legal. En 2005, el 70,5% de los encuestados por el Centro de Investigaciones Sociológicas estimaba que la ley contribuiría a mejorar la salud de los españoles. En 2006, el porcentaje de personas que creían que la ley beneficia a la salud, había aumentado hasta el 80,4 y el 24,9% de los fumadores habituales, habían dejado de fumar.

⁴⁵ The Parental and Guardianship Code: *El niño debe ser tratado con respeto para su persona y su individualidad y no debe ser sometido a castigo físico o cualquier otro trato humillante.*

actitudes y valoraciones sociales han ido evolucionando de acuerdo al sistema legal (EPOCH-Worldwide-Rädda Barnen, 1996). La transmisión de la idea de legitimidad de esta práctica parece haberse roto de una generación a otra. En este caso se había creado una comisión, cuyas conclusiones principales establecían que el primer paso debía ser prohibir el castigo físico infantil y, sólo después, crear una red de información y educación para los padres, con el fin de hacerles comprender que es importante cuidar de los niños y no ejercer violencia hacia ellos.

A este respecto, la convención de la Organización de las Naciones Unidas⁴⁶ en la que se expusieron las normas relativas al trato de los niños en el mundo (Comité de la ONU sobre los Derechos del Niño, Abril, 1994), establecía, en las disposiciones del artículo 19: *“Tienen el propósito de incitar a las autoridades de cada país a encontrar los medios más efectivos en su sociedad para romper los ciclos de violencia que, con frecuencia, han sido perpetuados de generación en generación bajo el amparo de la tradición y la costumbre.”* (Epoch-Worldwide, 1996, p. 5).

Conclusiones similares a ésta fueron obtenidas en el Consejo General de Europa, en la *Conferencia sobre la Evolución del Rol del Niño en la Vida Familiar* (celebrada en Madrid, en Diciembre de 1994). En este caso, se concluía que se deben romper los malos hábitos que tienden a pasar de una generación a otra, tomando acciones legales en contra del castigo físico y de la humillación a los niños.

En cuanto a la influencia en el sentido contrario, de lo legítimo sobre lo legal, el análisis de la consideración en torno a la violencia ejercida hacia la mujer nos muestra la evolución que ha sufrido su percepción e interpretación. Actualmente existe una gran presión social por frenar este tipo de violencia, pero hasta hace unos años este ejercicio era percibido por parte de la sociedad como un hecho admisible. Se contemplaba como una acción, si bien no explícitamente admitida y *legal*, al menos, no sancionada si era cometida bajo determinadas circunstancias. Las creencias asociadas a esta cultura patriarcal han tenido como consecuencia la reproducción de las prácticas violentas en la sociedad (Galdames y Arón, 2007). La construcción de la identidad masculina se asocia a representaciones simbólicas que están legitimando al hombre para usar el poder, por

⁴⁶ La Declaración de los Derechos del Niño fue proclamada por la Asamblea General en su resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre de 1959.

un lado y, por otro, posibilitan el uso de la violencia como medio para sostener e imponer la posición masculina. Se trata de un problema directamente relacionado con la construcción social del género que ha sido abordado, entre otras, por la perspectiva feminista (Montero, 2006). Sus postulados se centran en la crítica hacia las desigualdades sociales entre hombres y mujeres, que existen a causa del sistema patriarcal generalizado. La evolución de los parámetros de lo aceptable ha evidenciado que esta práctica debe ser expresamente prohibida por la Ley⁴⁷, *ilegal*. De hecho, es rechazada por gran parte de la sociedad. Sin embargo, un análisis más detallado demuestra que muchas personas consideran que se trata de un ejercicio *legítimo* y que ciertos individuos están *legitimados* para llevarlo a cabo, en función de su rol (por ejemplo, como esposo protector o como esposo humillado). Probablemente la diferente consideración de la legitimación de este tipo de violencia se relaciona con la evolución actitudinal producida por el cambio en ciertas creencias relacionadas con el rol de la mujer en nuestro entorno. La inclusión de este fenómeno en la agenda de ciertos organismos internacionales ha contribuido a visibilizarlo y convertirlo en un problema público (Ferrer, Bosch y Riera, 2006), perdiéndose así su cualidad de privado, íntimo: en definitiva, algo que afectaba exclusivamente a la familia o la pareja. De hecho, sólo en los últimos años se cuenta con un sistema de registros de este tipo de actuaciones violentas (Alberdi y Matas, 2002). En la exposición de motivos de esta Ley, se reconoce que la sociedad actual reclama este cambio: *“En la realidad española, las agresiones sobre las mujeres tienen una especial incidencia, existiendo hoy una mayor conciencia que en épocas anteriores sobre ésta, gracias, en buena medida, al esfuerzo realizado por las organizaciones de mujeres en su lucha contra todas las formas de violencia de género. Ya no es un «delito invisible», sino que produce un rechazo colectivo y una evidente alarma social.”* (BOE núm. 313, p. 42166). Entre las actuaciones generales que se resumen en el Informe del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer (2007), destaca la propuesta de coordinar las medidas de diferentes administraciones públicas, legislando y creando convenios, con el fin de erradicar este tipo de violencia.

Otro aspecto sintomático de la diferente consideración que ha ido teniendo la violencia ejercida hacia la mujer, es su misma denominación, habiendo pasado de ser

⁴⁷ Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. B.O.E. núm. 313, de 29 de diciembre de 2004.

violencia doméstica a violencia familiar, para tratarse actualmente como *violencia de género* y más específicamente, *violencia machista* (Safiotti, 1999).

1.1.3.2.- LEGITIMIDAD DEL ACTOR

Tradicionalmente, en las Ciencias Sociales, se ha abordado el tema de la legitimidad desde el prisma de la representación política: el problema sería qué individuos tienen derecho a actuar como representantes del poder político. En este sentido, el término *legitimidad* está estrechamente ligado al de *autoridad* como jefatura política. En la civilización clásica no se planteaba la legitimidad del poder como un problema, dado que se equiparaba poder legítimo y legal. Actualmente, sin embargo, la definición positivista de la Ley la aleja del contenido moral: se trata de una orden respaldada por sanciones adecuadas. Con el concepto de legitimidad, Weber (1977) hace referencia a las motivaciones típicas para la obediencia a la autoridad, distinguiendo entre autoridad legal-racional, carismática y tradicional. La primera consiste en el consenso respecto a las normas de procedimiento; la segunda, en la creencia en los atributos personales de un individuo y la tercera, consiste en el amparo de los ordenamientos de toda la vida.

El hecho de que exista un discurso social compartido en torno a la violencia supone que las conductas deben estar definidas por una serie de variables que las hagan aceptables a los ojos de los individuos de un mismo entorno social. Así, no todo ejercicio violento cuenta con la aprobación social a priori, sino que debe venir contextualizado en un marco que le dote de *legitimidad*. Dado que este tipo de comportamientos pueden ser aceptables en determinadas ocasiones y condenables en otras, la persona que actúa violentamente encuentra la necesidad de esgrimir argumentos que hagan de su conducta una acción legítima de cara a los demás, esto es, *justificarse*⁴⁸. Esto le convierte en alguien *legitimado* para ejercer la violencia. Para McMahan (1995), son los propios parámetros que justifican la violencia (aquellos que nos indican qué conductas violentas son admisibles y cuáles no), los que nos permiten

⁴⁸ Véase apartado 2.3.3 del Capítulo 2. Al respecto de las justificaciones esgrimidas por los niños que se comportan violentamente, en el desarrollo empírico de esta investigación se han analizado las expectativas de los progenitores al respecto (véase apartado 5.2.1.3 del Capítulo 5).

conocer qué personas son responsables y cuáles son inocentes (quiénes están legitimados y quiénes no para actuar con violencia).

Sólo aquellas acciones violentas caracterizadas por unas variables determinadas son susceptibles de contar con un sentido de legitimación social, y las personas que, potencialmente, pueden actuar violentamente son las que tienen *legitimidad* para ello: los actores legitimados para realizar conductas violentas gozan de una serie de características que les otorgan esta capacidad. Estas características pueden venir definidas por situaciones momentáneas y concretas o pueden ser condiciones asociadas a su rol y, por lo tanto, más duraderas en el tiempo.

En este sentido, cabe distinguir la posibilidad de determinados actores para ejercer la violencia, la legitimidad que les otorga su rol social: el hecho de ostentar este rol les capacita para actuar con violencia bajo ciertas circunstancias. De igual manera, existen diversas instituciones sociales legitimadas para ejercer violencia: el Ejército o la Policía son los dos ejemplos más evidentes. Esta condición es duradera en el tiempo e independiente de las personas concretas que pertenezcan a la institución. El ejercicio de este rol está muy relacionado con un aspecto tradicionalmente considerado como una característica definitoria en las interrelaciones violentas: el *poder*. Según Corsi (1994), *“La violencia es siempre una forma de ejercicio de poder mediante el empleo de la fuerza (ya sea física, psicológica, económica, política) (...) e implica la existencia de un «arriba» y «abajo», reales o simbólicos (...) En el ámbito de las relaciones interpersonales, la conducta violenta es sinónimo de abuso de poder, en tanto y en cuanto el poder es utilizado para ocasionar daño a otra persona”*. (p. 30).

Existe, además, otra posibilidad. Se trata de aquellas personas que son legitimadas en una situación determinada para comportarse con violencia. Esta posibilidad no dependería de su rol social, sino de las circunstancias que definen la escena. Por ejemplo, una persona que ha sido atacada previamente y que sabe que va a ser atacada de nuevo, está legitimada para actuar con violencia; en este caso se otorga legitimidad a la persona que ejerce determinados comportamientos y no al rol del individuo en sí mismo. De nuevo aquí se debe hacer referencia a la dificultad de interpretar la legitimidad del actor en función de las circunstancias que acompañan su acción. Las personas que ejercen violencia tratarán de justificarse, amparándose en estas

circunstancias; sin embargo la interpretación del contexto es subjetiva, así como lo es la motivación del individuo que ofende y al cual se responde. Una mirada, un gesto, un insulto, un empujón... constituyen o no un ataque para quien lo recibe y son o no una ofensa para quien lo observa desde fuera. Esto dificulta el proceso de transmisión de la normatividad vinculada al ejercicio de la violencia: en general, no existe una norma para todas las situaciones, que sea adecuada para todas las condiciones, porque el contexto es específico.

En cuanto a la transmisión de la legitimación de la violencia de padres a hijos, podemos diferenciar entre la legitimidad de los progenitores para dictar normas, como fuente de autoridad⁴⁹, y la legitimidad de los menores como actores que ejercen violencia. En lo que se refiere a la legitimidad de la autoridad parental, Turiel (2002) señala que algunos estudios realizados en Corea y Estados Unidos⁵⁰, han concluido que los niños, desde que tienen cinco o seis años, son capaces de discernir entre órdenes justas e injustas, independientemente de la figura de autoridad que las dicte. En concreto, comprobó que los niños no perciben que las órdenes provenientes de los adultos sean siempre buenas y correctas: por ejemplo, sienten que una orden para dejar de pelear es legítima, aunque quien la dicte no sea una persona con autoridad. De la misma manera, también consideran más legítima la orden para dejar de pelear que aquélla que dicta que se debe continuar peleando, independientemente de la autoridad de la fuente. En cuanto a la legitimidad del niño para actuar violentamente, éste sentirá que goza o no de esta cualidad, como decíamos, en función de las características de su rol o de la situación en la que se encuentre. La reacción parental ante una actuación violenta del niño⁵¹, influirá determinadamente en la manera en que interiorice su legitimidad: si el adulto aplaude su actuación, crecerá en el menor la sensación de estar legitimado para comportarse violentamente⁵².

⁴⁹ Véase apartado 2.3.4 del Capítulo 2.

⁵⁰ Por ejemplo, Braine et al. (1991).

⁵¹ En esta investigación se ha considerado este aspecto: la forma en que el adulto reacciona al contemplar una actuación violenta por parte de su hijo. Se ha analizado los modelos de valoración parental de la violencia a partir de las reacciones (véanse apartados 6.2.1 y 6.2.2 del Capítulo 6).

⁵² En el desarrollo empírico de esta investigación se han analizado las expresiones parentales que transmiten al menor que su actuación violenta es legítima (véase apartado 6.1 del Capítulo 6).

1.1.3.3.- JUSTIFICACIÓN DEL INDIVIDUO

Una persona *justifica una acción* ofreciendo argumentos que la respalden, que den cuenta de la pertinencia de ese comportamiento. De esta manera buscamos convencer a quienes nos rodean de que nuestra actuación es lógica (Aronson, 1972). La justificación es, por tanto, el medio empleado para no ser sometidos a crítica ante una acción controvertida, que sin tal explicación podría no recibir respaldo social. Este es el caso de la conducta violenta: cuando la conducta a la que se refiere la justificación es la violencia, los argumentos esgrimidos deben ser coherentes con los parámetros definidos socialmente que le otorgan legitimación. Con la justificación, en definitiva, perseguimos que la acción se contemple como algo comprensible, lógico, pertinente e incluso, deseable, es decir, obtener el respaldo para tal comportamiento. De esta manera podemos convencer a los demás, pero también a nosotros mismos, de la pertinencia de tal acción.

La *autojustificación* es el proceso por el que intentamos convencernos a nosotros mismos de que hemos actuado correctamente. Con ello perseguimos que nuestras acciones, cogniciones y sentimientos sean coherentes y estén guiados por los parámetros que consideramos adecuados. De la misma forma, también podemos autojustificar nuestros pensamientos y nuestros sentimientos (Aronson, 1972).

Cuando intentamos justificar los actos de otras personas, en ocasiones ocurre que nuestras acciones, pensamientos y sentimientos no son coherentes los unos con los otros. En el caso que nos ocupa, un padre puede considerar que, en general, no se debe emplear la violencia y, sin embargo, estar de acuerdo con que su hijo responda violentamente de manera puntual ante un ataque continuado por parte de un compañero. Según la conocida Teoría de la Disonancia Cognitiva (Festinger, 1957), necesitamos reducir la inquietud emocional que nos provoca mantener dos cogniciones opuestas: por ello, buscando sentirnos mejor con nosotros mismos, podemos llegar a cambiar alguna de estas cogniciones o considerar nuevas condiciones que las hagan compatibles. El impulso a creer que se está en lo cierto nos lleva a autojustificarnos, y buscamos todos los medios que nos faciliten este fin. Continuando con el ejemplo anterior, el padre podría comenzar a valorar alguna circunstancia (por ejemplo, el hecho de que el otro

niño haya agredido antes repetidamente a su hijo) y, de esta manera, justificar que respalda la reacción de su hijo⁵³.

En el caso del niño que ejerce violencia, sus argumentaciones, generalmente, contemplan su comportamiento como una respuesta a un ataque previo⁵⁴. Dado que resulta imposible que toda acción sea consecuencia de una conducta anterior (en algún caso debe de tratarse de la primera), podemos plantearnos que el niño busca justificarse mintiendo o que, incluso, ha cambiado sus propias cogniciones acerca de la situación. De esta manera reduciría la disonancia que le genera pegar a otro niño sabiendo que está mal, al comenzar a considerar que había sufrido una provocación anterior. Por lo tanto intentamos justificarnos con el afán de dar un sentido a nuestra conducta y hacer ver a los demás que se trata de una reacción lógica y, por supuesto, legítima (Fernández Villanueva, 2008). Se ha comprobado (Villalón, 1987) que los niños sienten la necesidad de justificarse desde edades muy tempranas⁵⁵. Una vez que los menores han aprendido que sus acciones tienen consecuencias, argumentarán, temiendo que van a recibir algún castigo.

A este respecto, podemos considerar dos aspectos: la justificación entendida, por un lado, como una tendencia general a comprender las acciones violentas y por otro lado, como la aprobación de una situación determinada. En cuanto al primer aspecto, la justificación es el reflejo de una actitud que se desarrolla a lo largo del proceso de socialización y que supone dar respaldo de manera general a la violencia que se enmarca en unos parámetros determinados. Se ha estudiado la actitud *justificación de la violencia* y se ha comprobado que se trata de una variable predictora del ejercicio violento (Andreu, Peña y Graña, 2001; Díaz Aguado, 2006b; Lagerspetz y Westman, 1980; Moreno, 1999b; Ramírez, 1991). Se trata de una actitud de legitimación, que se puede concretar en un patrón de admisibilidad hacia la violencia. Es decir, que aquellas personas que consideran que, en general, la conducta violenta es correcta o justificable o que valoran más positivamente su ejercicio, son más propensas a actuar violentamente.

⁵³ Véase apartado 3.2.2.2 del Capítulo 3. Esta circunstancia se refleja en los resultados de esta investigación (véase apartado 6.1.1 del Capítulo 6).

⁵⁴ Véase apartado 2.3.3 del Capítulo 2. Las expectativas de los progenitores van en esta dirección; en el desarrollo empírico de esta investigación se han analizado las respuestas de los adultos al respecto de los argumentos que consideran que sus hijos les ofrecerían tras comportarse violentamente (véase apartado 5.2.1.3 del Capítulo 5).

⁵⁵ Véase apartado 2.3.3 del Capítulo 2.

En este caso habría que tener en cuenta los valores en los que el individuo se ha socializado y que se han concretado en actitudes justificadoras de la violencia.

En cuanto al segundo aspecto, se contempla en este caso la justificación como los argumentos explicativos ofrecidos ante una situación determinada⁵⁶ y no como una actitud o tendencia generalizada de comportamiento. La respuesta de los padres ante la argumentación de sus hijos por su conducta agresiva en un conflicto⁵⁷, implica la transmisión de los valores y las actitudes que consideran más adecuados.

1.2.- DESARROLLO DE CONDUCTAS VIOLENTAS

En este apartado se desarrolla el aspecto de la socialización, prestando especial atención a la interiorización de la violencia como institución social por parte de los niños y las niñas a través de los mensajes que reciben de sus padres y madres. Partiendo de esta premisa, se va a abordar el proceso de *interiorización de la estructura de la violencia como institución social*⁵⁸. Es decir, en el debate acerca del origen de la tendencia agresiva en el ser humano, nos vamos a centrar, en aquella postura que contempla el aprendizaje como factor fundamental. Existen otras posiciones, las que defienden el origen innato de la agresividad humana, la existencia de determinadas personalidades más violentas o la frustración como el antecedente de la conducta agresiva.

La postura que mantiene que el entorno social es el factor determinante en el origen de la violencia, fue defendida por Rousseau (siglo XVIII), quien situó en la sociedad la causa de la maldad del individuo, que es un ser benigno por naturaleza. Hobbes (siglo XVII) había mantenido la postura contraria, defendiendo que las leyes sociales son imprescindibles para contener la maldad humana innata: definía la existencia como una *bellum omnium contra omnes*, una guerra de todos contra todos, que conduce a la competitividad y la desconfianza mutua.

⁵⁶ Véase apartado 3.1.2.1 del Capítulo 3.

⁵⁷ Este aspecto se ha considerado en el desarrollo empírico de esta investigación (véase epígrafe *Reacción parental ante la argumentación del niño*, en el apartado 5.2.1.2 del Capítulo 5).

⁵⁸ Esta posición es la mantenida por Bandura (1974): la cultura, a partir de la interacción entre individuos, determina las normas de actuación, que siempre están vigiladas y sancionadas.

Las tesis más extendidas acerca del innatismo de la agresividad, fueron las propugnadas por Freud y Lorenz. Para Freud⁵⁹ la agresividad es la consecuencia inevitable de redirigir el impulso primitivo hacia la muerte, que todos los individuos tienen. Lorenz (1967) sostuvo, como conclusión de sus estudios sobre el comportamiento animal, que la agresividad es un instinto adaptativo. La idea de la agresividad como un elemento biológico, innato e inevitable se ha basado en la facilitación neuronal, genética o bioquímica.

Resulta difícil negar la evidencia del peso del factor instintivo ante determinadas situaciones. Por ejemplo, una madre ve cómo su hijo pequeño está siendo golpeado fuertemente por otro adulto y actúa con violencia hacia el agresor o un padre actúa con violencia hacia las personas que están agrediendo sexualmente a su hija. Evidentemente, podemos considerar que, en estos casos, el comportamiento violento, no premeditado y con el objetivo de la defensa, obedece a un impulso facilitado por determinadas conexiones neuronales y ciertos niveles bioquímicos relacionados con el instinto de supervivencia. Ahora bien, el objeto de nuestro análisis es la formación de la compleja actitud de legitimación de la violencia; es decir, las normas que regulan la posibilidad del ejercicio violento. Las teorías innatistas no pueden dar cuenta de las variaciones que se observan entre personas y culturas en cuanto a la agresividad se refiere, cuyo origen está precisamente en las normas que regulan el ejercicio de la violencia y que son interiorizadas por los individuos desde que comienzan a interactuar con otras personas.

La UNESCO celebró en Sevilla, en 1989, una reunión interdisciplinar que concluyó con un informe (*Manifiesto de Sevilla*), en el que se niegan las bases biológicas, genéticas y determinantes de la violencia (UNESCO, 1989).

Muy relacionadas con las teorías innatistas, están aquellas que explican la agresividad como una característica de la personalidad del individuo. Entre ellas, la más extendida es la teoría acerca de la personalidad autoritaria (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson, y Sandford, 1965), definida a partir de una serie de rasgos, como el dogmatismo, la sumisión a la autoridad o el pensamiento estereotipado. Resulta forzado intentar explicar el desarrollo de las conductas violentas en las interacciones cotidianas

⁵⁹ En: Einstein, Albert y Freud, Sigmund (1932). *¿Por qué la guerra?* Barcelona: Minúscula.

entre niños pequeños desde este prisma. Otros autores se han centrado en las características que definirían la personalidad de los delincuentes juveniles y resaltan que se trata de jóvenes de sexo masculino, con una personalidad aventurera, con pocas habilidades sociales, escasa adaptación escolar y con un bajo nivel de conformidad hacia las normas sociales (Garrido, 1987).

Desde un prisma diferente, algunos autores han tratado de dar cuenta de las características de los niños que ejercen la violencia hacia otros menores sistemáticamente; nos referimos a aquéllos que juegan el papel de *acosadores* en el proceso de *bullying*⁶⁰ o acoso escolar. A este respecto, Díaz Aguado (2006b) alude a ciertas circunstancias que no se asocian tanto con rasgos innatos de personalidad como con características adquiridas. Así, el niño que más agresiones protagoniza, tiende a justificar la violencia y usar el sometimiento de sus víctimas para autoafirmarse; además, suele tener relaciones negativas con la autoridad y no destaca como un protagonista de actividades positivas.

Otro intento de dar cuenta de ciertas actuaciones agresivas es aquél que atiende a su factor causal; así, la conocida *teoría de la frustración-agresión*, de Dollard⁶¹ (1939) asume que las acciones de este tipo son causadas por un desencadenante emocional. El estado emocional que resulta cuando un niño no puede ver cumplido su objetivo, provoca que agrede a otro menor. En este caso, si el padre pudiera conocer el motivo de la agresión de su hijo (por ejemplo, no ha conseguido que su amigo le dé un juguete), seguramente no legitimaría tal acción, porque el adulto entendería que ha sido consecuencia de que se sentía frustrado y no de que se hubiera sentido atacado previamente. Ahora bien, como decíamos, la sensación de estar siendo provocados (atacados) es muy subjetiva y se puede llegar a confundir con la frustración generada por no lograr un objetivo cuando sabemos (o creemos que sabemos) quién nos lo impide. Si así fuera, se justificaría la agresión ofreciendo argumentos basados en la defensa y no en el carácter emocional de la misma.

Las teorías que se basan en el origen innato de la agresión o aquéllas que tratan de dar cuenta de la misma como una repetición de una conducta observada directa o

⁶⁰ Término acuñado por Olweus en 1983.

⁶¹ Desarrollada posteriormente, en 1978, por Berkowitz.

indirectamente no pueden explicar cuestiones como la variabilidad cultural en el ejercicio de la violencia o los factores mediadores que, por ejemplo, conducen a evitarlo (Moreno, 1999b). Por ello, vamos a considerar aquella perspectiva que estudia la violencia como un elemento más de aquéllos en los que las personas se socializan y que, como tal, es interiorizada: en este proceso el individuo adquiere una serie de capacidades para afrontar los conflictos y conforma sus actitudes ante los mismos. Sin pretender negar la influencia de los procesos biológicos, en esta investigación nos vamos a centrar en la interiorización de la legitimación de la violencia a partir de las interacciones sociales.

1.2.1.- LA SOCIALIZACIÓN EN LA VIOLENCIA

Se puede establecer como punto de inicio del proceso de socialización, el momento en que el individuo nace: desde ese instante está interactuando con otras personas, que le introducen en su mismo universo social. El niño es capaz de interiorizar los mensajes que le dictan adaptados a sus características, como puede ser su edad⁶². El intervalo que se ha considerado en esta investigación es desde los siete hasta los once años. Se ha tenido en cuenta este período porque en este tiempo se produce una evolución significativa en la capacidad de razonamiento infantil⁶³. Por otro lado, nos centramos en la transmisión del mensaje parental porque, a esta edad, la familia es considerada como una fuente fundamental de adquisición de valores: *“Desde la familia se dan al niño las claves para que construya sus representaciones globales acerca del funcionamiento de la realidad social. Entre estas claves, envueltas en el clima afectivo familiar, están las propias representaciones de los padres, los modelos de interacción familiar, las expectativas y demandas sociales que pesan sobre el niño, la definición de las tareas evolutivas a las que debe enfrentarse, etc.”* (García, Ramírez y Lima, 2000). La familia es, en definitiva, el primer núcleo de socialización donde se aprenden pautas, incluso las violentas (García y Pardo, 1999; Luciano, Gómez y Valdivia, 2002). Los padres, en definitiva, muestran a sus hijos lo que esperan de ellos y lo hacen condicionados por los valores culturales dominantes. Esta transmisión se lleva a cabo a través de diferentes estrategias de socialización, entre las que se incluyen el castigo, la

⁶² Véase apartado 2.3.4 del Capítulo 2.

⁶³ Se trata del período que Piaget designó como el de las *Operaciones concretas* y Kohlberg como *nivel Convencional*.

ejemplificación social y la legitimación de la norma que se dicta o el razonamiento que se realiza al respecto, como se expone en el apartado siguiente.

La teórica meta educativa común a todos los padres es conseguir que sus hijos adquieran un sentido de responsabilidad social e interioricen los valores prosociales. Los padres persiguen, en mayor o menor medida, que sus hijos aprendan a respetar los sistemas normativos y las figuras de autoridad; que desarrollen una sensibilidad hacia las necesidades de los demás y una disposición a contribuir al bien común y que lleguen a identificarse con un fin moral (Ros y Gouveia, 2001). Para alcanzar estas metas, la vinculación afectiva con el adulto es fundamental, hasta el punto de que determina su consecución; esta vinculación se traduce en el grado de afectividad, de comunicación y de apoyo entre padres e hijos (Mestre, Samper Tur y Díez, 2001). El resultado es, por un lado, que si existe afecto, se da una predisposición positiva hacia el mensaje y el emisor del mismo y se le legitima. Por otro lado, si el afecto es incondicional, esto proporciona seguridad al niño y también margen para tener su propio criterio (Ceballos y Rodrigo, 1998). Se ha comprobado que la interiorización del mensaje es mayor cuando el niño lo interpreta como un reto personal⁶⁴. En este sentido, es fundamental que el menor perciba la disponibilidad de sus padres para comunicarse con él. En relación a este aspecto, se ha estudiado la efectividad de diversos estilos disciplinarios en lo que a la interiorización del mensaje parental se refiere⁶⁵: la disciplina basada en el razonamiento, en la inducción, promueve conductas empáticas más allá de la situación concreta en que se dicta el mensaje (Hoffman, 2002).

1.2.1.1.- ESTRATEGIAS EMPLEADAS PARA TRANSMITIR EL MENSAJE DE VALORACIÓN DE LA VIOLENCIA

En esta investigación se realiza un análisis sobre la transmisión de la legitimación de la violencia a partir de la reacción parental⁶⁶. La valoración que le merece al padre el conflicto será más evidente cuando emplee determinados métodos disciplinarios: regañar, castigar o razonar con su hijo. Los procesos educativos como medios estructurados de socialización, son vías de influencia cuyo desarrollo se justifica

⁶⁴ Véase apartado 2.3.4 del Capítulo 2.

⁶⁵ Véase apartado 3.2.1.1 del Capítulo 3.

⁶⁶ Véase apartado 6.2.2 del Capítulo 6.

en base al aprendizaje y la adopción de los ideales normativos de determinadas conductas; este fin les confiere legitimidad social en tanto que procesos educativos (Ros y Gouveia, 2001).

El castigo es uno de los medios empleados por los padres para hacer comprender a sus hijos la forma en que esperan que se comporten en el futuro. Cuando el niño ha participado en una pelea y sus padres consideran que no ha actuado como debería haberlo hecho, pueden castigarle con el fin de que modifique su actitud o de que no vuelva a proceder de la misma manera en futuros conflictos.

Este medio de transmisión normativa consiste en aplicar algún tipo de sanción (dar un estímulo negativo) o en eliminar algún beneficio (retirar un estímulo positivo). Un ejemplo del primer modelo (*castigo positivo*) es encerrar al niño en una habitación y del segundo (*castigo negativo o por omisión*), no permitir que vea la televisión⁶⁷. Los padres pueden llevar a cabo ciertas conductas que ellos no entienden como castigo y que sí son percibidas como tales por los menores: por ejemplo, el hecho de obligar al niño a pedir perdón a la persona agredida. El hijo podría vivir como una humillación esta actuación, especialmente si se le añade la circunstancia de que se considera con razón. Imaginemos que el menor pega a otro niño que le estaba agrediendo previamente; el padre que lo ve y hace que su hijo se disculpe ante el otro niño, puede estar actuando así sin saber que su hijo vive esta situación como un castigo o una humillación. De esta manera, el progenitor estaría otorgando una sanción o imponiendo un estímulo negativo.

El castigo como medio para transmitir la valoración parental de la violencia se emplea como medio para deslegitimar un acto violento que se haya cometido. A este respecto hay que destacar la inconveniencia de aplicar un castigo contradictorio con la conducta que se persigue evitar. Si lo que el adulto pretende es que el menor aprenda que no debe pegar, un castigo consistente en pegarle no es el adecuado. El castigo puede ser un método efectivo para que el niño interiorice las normas de comportamiento, pero el menor también aprende a través de los modelos de conducta. De manera que, en primer lugar no se contempla el castigo como un método para transmitir un mensaje

⁶⁷ Las formas de aplicación de los castigos son contempladas en el desarrollo empírico de esta investigación (véase epígrafe *El castigo como forma de transmisión de la legitimación de la violencia descontextualizada* en el apartado 5.1.1.4 del Capítulo 5 y epígrafe *Acción de castigar al menor* en el apartado 5.2.1.2 del Capítulo 5).

descontextualizado, sino que va ligado a una acción concreta⁶⁸. En segundo lugar, el castigo se emplea para hacer llegar una norma de deslegitimación de la violencia, con el fin de hacer entender que la forma de proceder violenta es inadecuada. El niño entiende aquellos castigos que obedecen a un mal comportamiento por su parte; es decir, los niños son capaces de discernir cuándo se les está transmitiendo una norma legítima o no (Turiel, 2002). De manera que si el padre empleara el castigo como un medio para transmitir a su hijo que su actuación fue incorrecta porque no agredió al otro menor, el niño entendería que esta norma es ilegítima y el castigo, inadecuado. Las acciones que comete el adulto con el fin de hacer ver a su hijo que puede amparar la violencia ante determinadas circunstancias, no pueden consistir en recriminarle el hecho de no haberse comportado violentamente. Con el castigo, el padre intenta frenar una forma de proceder que no quiere que se repita: pretende que el niño interiorice esa norma. A este respecto, algunos autores señalan la conveniencia de que el castigo vaya ligado a la propuesta de conductas alternativas positivas⁶⁹ (Cubero, 2004; Eron, 1987; Izquierdo y Aragón, 2003); esto permite al niño aprender formas de actuación positivas y no sólo negativas (el menor sabe qué ha hecho mal).

Los padres deberían dejar de aplicar castigos progresivamente, dado que el sentimiento de culpa vendría a convertirse en un auto-castigo, al hacer recordar la ansiedad que genera el castigo y el abandono (Grusec y Goodnow, 1994). Llega un momento en que el niño anticipa las consecuencias negativas de llevar a cabo alguna acción (por ejemplo, no salir de casa durante varios días y que su madre esté enfadada con él por pegar a un amigo); esto es suficiente para sentirse culpable y evitar comportarse así.

El tipo (la frecuencia, la forma y la duración) de castigo evoluciona conforme el niño va creciendo. Así, aquellos castigos que podrían resultar efectivos en edades tempranas, dejan de serlo cuando el niño es mayor. La adaptación y el uso de técnicas adecuadas a la capacidad y a las expectativas del niño son factores fundamentales para que el mensaje resulte percibido correctamente (Grusec y Goodnow, 1994).

⁶⁸ El castigo es un tipo de condicionamiento instrumental y un principio básico del condicionamiento es la inmediatez de la consecuencia, que provoca la asociación del estímulo con la respuesta correspondiente. Por ello, cuando los padres castigan a sus hijos para hacerles comprender cómo deben comportarse, lo hacen ligando el castigo a una conducta cometida.

⁶⁹ Aspecto tratado en el desarrollo empírico (véase epígrafe *Razonamiento con el menor*, en el apartado 5.2.1.2 del Capítulo 5 y apartado 6.1.14 del capítulo 6).

La ejemplificación es otro de los métodos empleados por los padres para transmitir a sus hijos su valoración acerca de la violencia⁷⁰. Con este término hacemos referencia a la presión social que facilita el cumplimiento de las normas. Esta presión se traduce en la influencia que ejerce el grupo de referencia: el niño siente que debe actuar como se espera de él en su entorno, tal y como sus padres, sus iguales y otros adultos de referencia consideran que va a actuar. Este método consiste en hacer ver al menor que una actuación negativa es rechazada por su entorno cercano, dado que la evidencia de lo que es correcto e incorrecto depende de la conducta de los demás (Turiel, 2002).

La presión que el niño siente para actuar de una determinada manera, aquella que de él se espera en su entorno puede ser analizada a partir de la Teoría de la Disuasión, que propone que las personas cumplen las normas a partir del cálculo de los costes y los beneficios de una determinada conducta transgresora (Oceja, Fernández, González, Jiménez y Berenguer, 2001). Uno de los posibles costes es la sanción o la posibilidad de ser sancionado. Cuando el padre ejemplifica con otras personas con el fin de que su hijo aprenda a comportarse, puede referirse a alguien relevante para el menor (por ejemplo, sus mismos padres, sus abuelos o sus primos) o a algún rol ejercido por alguien cercano (por ejemplo, las *mamás*, los *amigos* o los *niños buenos*) con dos fines. Por un lado, para que aprenda las consecuencias de determinadas conductas (las legítimas y las ilegítimas) en otras personas y por otro lado, para que se avergüence en caso de que se haya comportado mal e interiorice la actitud empática a partir del sentimiento de la culpa (Hoffman, 2002).

En definitiva, podemos decir que la presión que llevaría al niño a asumir la norma deseada puede ser inducida por diversos medios. Así, el padre puede hacer sentir al menor que ha actuado mal, haciéndole comprender la decepción que ha causado en quienes le quieren y son referentes para él (por ejemplo, *qué va a decir tu abuelo, se va a llevar un buen disgusto*). De otro modo, el padre puede demostrarle cómo se debe actuar ejemplificando con otras personas; esta referencia podría ser una persona en particular (por ejemplo, *¿estás viendo? tu primo nunca pelea con sus amigos*) o un rol

⁷⁰ La ejemplificación como medio para hacer entender al niño la forma adecuada de comportamiento se ha analizado en el desarrollo empírico de esta investigación (véase epígrafe *La ejemplificación como forma de transmisión de la legitimación de la violencia descotextualizada*, en el apartado 5.1.1.4 del Capítulo 5).

sobre el que se proyecta un estilo de comportamiento (por ejemplo, *los hermanos tienen que compartir*). En cualquier caso, la transmisión normativa a través de la presión social, para que sea efectiva, debe ser acorde a la edad del muchacho.

Además de estos métodos, los padres pueden transmitir a sus hijos cómo esperan que se comporten, a través del razonamiento de la norma o del valor deseados⁷¹. La transmisión de valores y normas de padres a hijos, no se limita a un espacio y un momento concretos: los mensajes acerca de cómo les gustaría que actuaran, es más, de *cómo les gustaría que fueran*, se encuentran en la mayoría de sus conversaciones cotidianas⁷². Los valores que los padres desean transmitir a sus hijos son fundamentalmente aquéllos que: a) facilitan su desarrollo personal (como la independencia), b) mejoran sus relaciones interpersonales (por ejemplo, respeto hacia los demás) y c) facilitan su aprovechamiento escolar o laboral (por ejemplo, la perseverancia) (García, Ramírez y Lima, 2000). Estos son los valores terminales e instrumentales que los padres desean para sus hijos: así es como quieren que *sean* y *actúen*.

La conocida clasificación de Rokeach (1973), distingue entre valores instrumentales y terminales⁷³. Los primeros son las formas adecuadas de comportamiento y, por lo tanto, tienen un significado de competencia. Los segundos son modos ideales de existencia, difícilmente modificables. Como se ha indicado anteriormente, los padres pueden legitimar la violencia en sí, como concepto o pueden legitimar las normas que posibilitan su ejercicio. Es difícil que alguien acepte la violencia como un valor, un ideal al que se debe tender. Sin embargo, sí es factible su legitimación a través de la legitimación de las normas pertinentes (por ejemplo, defenderse). La traducción de este aspecto en el discurso parental es que apenas se van a

⁷¹ El razonamiento está íntimamente ligado a la *legitimidad* en el sentido contemplado por Oveja y Fernández (1998), que relaciona este concepto con la valoración moral.

⁷² En el desarrollo empírico de esta investigación se han analizado los razonamientos que los adultos emplean para hacer que sus hijos entiendan cómo deben actuar ante la violencia (véanse epígrafes *El razonamiento como forma de transmisión de la legitimación de la violencia descontextualizada* y *Principios a los que se alude en la transmisión de la legitimación de la violencia descontextualizada*, en el apartado 5.1.1.4 del Capítulo 5).

⁷³ Véase apartado 3.2.1.3 del capítulo 3.

encontrar referencias hacia el valor idealizado de la violencia y sin embargo, sí se darán pautas de legitimación del proceder violento⁷⁴.

Por esta razón se ha tenido en consideración en esta investigación estos dos momentos de transmisión valorativa y normativa: aquél en que el padre no hace referencia a una situación conflictiva concreta y alude a la violencia de manera descontextualizada, en términos generales, y aquél en el que su discurso se concreta en los valores y las normas acerca de una situación determinada.

En resumen, en este capítulo se ha hecho referencia al concepto de violencia entendida como una institución social. Desde este prisma, las creencias, normas y los valores relacionados con la violencia como forma de interacción, se transmiten en el proceso de socialización. Como tal institución, la legitimación que se otorga a su práctica evoluciona a lo largo del tiempo y es diferente en distintos lugares. El ejercicio violento se ampara siempre que se apoye en una justificación socialmente admisible: la defensa es el principal argumento susceptible de legitimar una acción violenta.

El ejercicio de la violencia se regula a nivel jurídico, legal y también a nivel social, cuando el niño interioriza las circunstancias que lo posibilitan, gracias a la transmisión de las normas y los valores asociados que llevan a cabo aquéllos que le rodean; en un primer momento, el mayor peso de esta transmisión lo tienen los progenitores. En este capítulo se han analizado diversos medios que los padres y las madres emplean para hacer comprender a sus hijos su mensaje de legitimación de la violencia: el castigo, la ejemplificación y el razonamiento.

⁷⁴ Este aspecto se analiza en el desarrollo empírico de esta investigación (véase apartado 6.1.1.4 del Capítulo 6).

CAPÍTULO 2:

DETERMINANTES DE LA TRANSMISIÓN DE LOS VALORES Y LAS NORMAS VINCULADOS A LA LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA

- 2.1.- Procesos de transmisión de la legitimación de la violencia
 - 2.2.- Transmisión de la valoración de la violencia cuando el niño no participa en un conflicto
 - 2.3.- Transmisión de la valoración de la violencia ejercida por el niño
 - 2.3.1.- Contexto del conflicto entre menores
 - 2.3.2.- Procesos de percepción y de interpretación
 - 2.3.2.1.- Proceso de percepción
 - 2.3.2.2.- Proceso de interpretación
 - 2.3.2.3.- Distorsiones en la percepción y en la interpretación
 - 2.3.3.- Argumentación del menor: las razones que justifican su conducta
 - 2.3.4.- Interiorización del mensaje parental
-

2.1.- PROCESOS DE TRANSMISIÓN DE LA LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA

En esta investigación sobre la transmisión generacional del concepto de violencia, nos interesa conocer cómo los niños aprenden esta concepción construida a partir de los mensajes que reciben en su interrelación con el medio. Con el fin de analizar la interiorización que realiza el menor de este concepto, nos centraremos en el significado que tiene para los padres y en cómo éstos lo transmiten a sus hijos. Se trata, en definitiva, de conocer la forma en que llega a los menores un aspecto del entorno social que les rodea: el concepto *violencia* y las normas y valores que se asocian al mismo, incluida la posibilidad de su legitimación. El engranaje de instituciones sociales que transmiten los progenitores es el que rodea al menor, el único (o al menos el que más prevalece) durante sus primeros años de vida y del que será, no obstante, capaz de divergir en edades más avanzadas y en función del desarrollo de su personalidad. En esta investigación nos centramos en el discurso referido a la violencia y en la forma en

que éste se concreta a la hora de ser transmitido a los niños cuando éstos se encuentran involucrados en un conflicto con otros menores.

Las creencias sociales en torno a la violencia son transmitidas generacionalmente a través de diversas pautas educativas: se traslada a los niños el conjunto de creencias comúnmente conocidas y aceptadas en torno a este concepto. La transmisión de este discurso se realiza en diferentes momentos: los padres comunican sus creencias en torno a la violencia a sus hijos cuando los propios niños no participan directamente en un conflicto (cuando se habla sobre la violencia de manera general o haciendo referencia a un conflicto en el que son otros los actores), pero sobre todo, cuando sí están involucrados en él⁷⁵. Cuando el niño se ha comportado violentamente, sus padres transforman sus ideas, su valoración de una actuación violenta, en un mensaje que su hijo puede entender⁷⁶.

El hecho de que un conjunto de personas se haya socializado en un marco compartido de normas y valores en torno a determinadas instituciones sociales no significa que hayan forjado idénticos conceptos y creencias. Los progenitores que conviven en un mismo entorno manejan distintas concepciones acerca de cómo debe ser legitimada la violencia y cómo debe ser transmitida esta idea a sus hijos. De hecho, existen diferentes agentes sociales (por ejemplo, los medios de comunicación o los profesores) que hacen llegar a los menores conceptos ligados a la violencia que no siempre son coincidentes. Si bien es cierto que es posible encontrar valoraciones muy diversas en torno a la violencia, también existe una base de criterios comunes, que son los que aquí se analizan.

En esta investigación nos centramos en la transmisión de la legitimación social de la violencia de padres a hijos⁷⁷ en dos marcos diferentes. Uno de ellos es aquella

⁷⁵ En el desarrollo empírico de esta investigación se han tenido en cuenta estos dos momentos, que hacen referencia a la violencia descontextualizada (véase apartado 5.1.1 del Capítulo 5) y a la violencia contextualizada (véase apartado 5.2.1 del Capítulo 5).

⁷⁶ En esta investigación se han analizado los mensajes parentales, que son reflejo de la valoración que realizan de la violencia. Estos mensajes son transmitidos a través de diversas reacciones, que son objeto de análisis de esta investigación (véase apartado 6.2.2 del Capítulo 6).

⁷⁷ Tal y como se explica en el desarrollo metodológico de esta investigación, se consideran diferentes aspectos de los mensajes parentales en torno a la violencia: la posibilidad de su aceptación (operativizada como *Legitimar*), la de su rechazo (operativizada como *Deslegitimar*) y la opción de dictar el mensaje en función de las circunstancias concretas de la situación (operativizada como *Adaptar la norma* en el caso

situación en la que los adultos expresan sus ideas, bien acerca de la violencia en general o bien vinculadas a un conflicto en el que no participa el hijo. El otro momento sería aquél en el que esta expresión se refiere a un hecho violento concreto en el que participa el menor. En este caso, se hayan ligados a la situación, una serie de pensamientos y sentimientos acerca del hecho en sí, que se enmarcan, lógicamente, en la concepción más general, a la que aludíamos antes⁷⁸.

2.2.- TRANSMISIÓN DE LA VALORACIÓN DE LA VIOLENCIA CUANDO EL NIÑO NO PARTICIPA EN UN CONFLICTO

Nuestra concepción sobre la violencia, nuestros sentimientos y nuestras conductas, están influidos por el discurso del entorno más amplio en el que nos desarrollamos, ya que hemos interiorizado el entramado de ideas, usos y costumbres sobre éste y otros conceptos. Ahora bien, esta forma *personal* de entender el mundo no es uniforme y, a causa de la intervención de diferentes factores, se manifestará de una u otra manera.

En este apartado se hace alusión al patrón general de legitimación de la violencia: nos referimos a la creencia sobre la violencia en abstracto que se transmite a los menores cuando éstos no participan en un determinado conflicto, sino que son otros los involucrados o cuando no se alude a una situación concreta.

El patrón conformado acerca del concepto *violencia*, en abstracto, generalmente concuerda con la imagen social negativa que gira en torno a la idea del hecho violento. Es decir, cuando no nos referimos a un conflicto concreto o cuando éste no nos atañe directamente, es más probable negar la posibilidad del ejercicio de la violencia, su conveniencia y su pertinencia. Esto se debe a que se trata de un concepto con un patrón evaluativo de carácter negativo⁷⁹ (Birnbacher, 1984; Fernández Villanueva, 2007; Martín Baró, 1983).

de la violencia descontextualizada e *Indagar*, en el de la violencia contextualizada) (véase apartados 4.7 y 4.8 del Capítulo 4).

⁷⁸ Véase apartado 4.5 del Capítulo 4.

⁷⁹ Véase apartado 1.1.3 del Capítulo 1.

Éste sería el mejor reflejo del discurso social, público, sobre la violencia, el que descansa sobre su reprobación y rechazo generalizado: la transmisión descontextualizada de las creencias sobre la violencia se centra, fundamentalmente, en su propia censura⁸⁰. Sin embargo, la violencia existe y de hecho, se legitima y esto se transmite generacionalmente. A pesar de que las opiniones descontextualizadas sobre la violencia giren, mayoritariamente, en torno a su negación, cuando se contextualiza en un acontecimiento determinado es más factible que la legitimación de la violencia se acepte. Esto no es el reflejo de una actitud de hipocresía por parte de quien así se comporta. Al expresar una opinión descontextualizada o al hacerlo en referencia a una situación que no nos atañe personalmente, no intervienen una serie de elementos que serán determinantes cuando esta opinión se refiera a una situación en la que nos veamos personalmente involucrados. Imaginemos un concepto que actualmente constituye una representación social muy negativa: la violencia de género. La evolución que está sufriendo este concepto en los últimos tiempos supone que, hoy en día, sea entendida como una práctica reprobable en nuestro entorno. Cuando se hace referencia a la violencia de género como concepto en abstracto, la opinión más generalizada al respecto es negativa. Sin embargo, muchas prácticas que constituyen ejemplos de este tipo de violencia son legitimadas cuando ponemos nombre a los actores y les contextualizamos en una situación específica (por ejemplo, él no tenía empleo y ella no dejaba de reprochárselo y burlarse de él; además, no dejaba de provocarle y de darle motivos para hacerle sentir celoso).

Cuando se pide una opinión acerca de un aspecto que tiene una connotación negativa, la respuesta puede estar influida por el efecto de la *autorrepresentación* (Tedeschi, 1981): el deseo de dar una imagen determinada, tanto ante una audiencia como ante nosotros mismos. Esto explica que el discurso acerca de la violencia descontextualizada gire principalmente en torno a su deslegitimación. La *teoría de la Comparación social* (Festinger, 1954) propone un efecto similar: cuando se trata de dar una opinión, no habiendo respuestas correctas ni incorrectas, el individuo considera la validez de sus juicios comparándolos con los de los demás.

⁸⁰ Tal y como se expone en el apartado de resultados de esta investigación, la mayoría de las expresiones referidas a la violencia descontextualizada, giran en torno a su deslegitimación: los progenitores emiten mensajes de rechazo y no de aceptación (véase apartado 5.1.1 del Capítulo 5).

Por lo tanto, cuando los padres y las madres han de valorar la violencia sin hacer referencia a una situación concreta, probablemente el peso de los mensajes de rechazo será mayor que el de los mensajes de aceptación, debido al carácter negativo del propio concepto y a su expresión pública. Además, este discurso no se refiere a unas personas concretas, con las cuales los adultos tengan una vinculación emocional que les llevara a ser más permisivos y a justificar la violencia.

2.3.- TRANSMISIÓN DE LA VALORACIÓN DE LA VIOLENCIA EJERCIDA POR EL NIÑO

Si el progenitor no está presente en la escena en la que su hijo actúa con violencia hacia otro menor, tiene menos elementos para interpretar y valorar lo ocurrido. El hecho de que el adulto presencie la situación de conflicto en la que su hijo agrede, determina su interpretación, que se hará en función de lo que percibe y del conocimiento previo que tenga sobre los actores: su propio hijo y el otro niño. La interpretación y consecuente valoración del conflicto determinarán la manera en que se transmitan los valores, normas y creencias. En definitiva, determinarán la transmisión de la legitimación del ejercicio violento del menor⁸¹.

Se trata de conocer cómo se lleva a cabo la transmisión de la legitimación de la violencia cuando los niños son los protagonistas de una pelea, actuando el progenitor como observador y el menor como actor. Para ello, se analiza la forma en que las creencias asociadas a la violencia como institución social y concepto compartido culturalmente⁸², se traducen en los valores y las normas propias de los roles que asumen las diferentes personalidades, en alusión al conocido esquema de Sorokin (1966) y Parsons (1966).

Los adultos, en su rol de padres, tienen una serie de expectativas asociadas a la conducta de sus hijos, unas creencias acerca de lo que puede influir en su acción. El hecho de que el menor protagonista sea consciente, en el momento en que actúa, de que su padre está presente, influye en su comportamiento. Lógicamente, está influencia también se manifiesta cuando los padres no están presentes, una vez que el niño ha

⁸¹ Véanse apartados 3.2.1 y 3.2.2 del Capítulo 3.

⁸² Véase apartado 1.1.3 del Capítulo 1.

interiorizado las expectativas de los demás en torno a su conducta. La agresión es una acción que conlleva una connotación negativa, sin embargo, el niño sabe que su conducta violenta puede llegar a ser legitimada por parte de sus padres en función del marco de circunstancias que la definan. El menor también es consciente de que los adultos tienen una serie de expectativas puestas en él, en su actuación: esperan que se comporte adecuadamente, es decir, de acuerdo a los criterios que le han transmitido, a los valores y las normas que sus padres consideran importantes. En definitiva, tanto el ejercicio de una acción violenta (por parte del niño), como la consideración que de la misma realizan otras personas (sus padres), están influidos por la presencia de otras personas en la misma escena.

La conducta del niño se ve influida por otros actores presentes en la escena, como puede ser el grupo de iguales del menor. El efecto de la *facilitación social* (Allport, 1924) explica que la mera presencia de otras personas puede fortalecer un tipo de respuesta predominante en el niño. Ante la situación que se le plantea, el menor actuará con más probabilidad de manera violenta si ésta es la opción de respuesta más fuertemente arraigada en él, debido a su proceso de aprendizaje. Por el contrario, si se ha reforzado otro tipo de respuestas más positivas, la presencia del grupo facilita que éstas sean las que se desarrollen: los comportamientos institucionalizados en las relaciones del grupo fomentan que se dé una respuesta u otra. Además, hay que tener en cuenta el efecto que tiene sobre las conductas, el miedo a la evaluación que provoca el hecho de sentirse observado por otras personas; tal y como se ha expuesto, la *teoría de la Comparación social* (Festinger, 1954) predice este efecto: el niño actúa influido por la presencia de los demás y la actitud que manifiesta está condicionada por la de la mayoría.

Otro efecto que podría tener la presencia de los iguales de referencia en el menor sería el de potenciar su *sentimiento de desindividuación* (Zimbardo, 1969): estar rodeado por otras personas favorece el anonimato y así, la responsabilidad por la acción queda diluida, máxime cuando los otros niños respaldan la conducta del agresor. La forma en que el padre valore la escena es diferente en función de cómo considere que se reparte la responsabilidad entre los diferentes protagonistas.

2.3.1.- CONTEXTO DEL CONFLICTO ENTRE MENORES

Antes de otras consideraciones, debemos definir qué entendemos por *situación de conflicto entre menores*. Proponemos una escena en la que dos niños están peleando y agredándose físicamente, dado que éste es un ejemplo claro y sencillo de una situación cotidiana, común. Tal y como se desarrolla en los siguientes apartados, el hecho de que el padre presencie la situación, lo que infiera y las atribuciones que realice, determinarán su reacción posterior, es decir, la transmisión de sus creencias, normas y valores acerca de la violencia, ya sean legitimadoras o deslegitimadoras de la misma.

Cuando el menor actúa violentamente hacia otro niño y el progenitor está presente, éste no percibe la conducta de su hijo de manera aislada, sino enmarcada en la situación global que la dota de sentido. Las deducciones que realiza el padre a partir de lo percibido, están basadas en el cúmulo de circunstancias que componen la escena y no se limitan a la unidad conductual (su hijo golpea a otro niño). Es decir, el carácter significativo de la acción, cargada de intenciones y metas, precisa de un esquema de análisis que contenga algo más que la mera conducta: en este caso, la relación interactiva entre los niños. La unidad mínima de significación requiere, por lo tanto, de una secuencia de acciones, ya que la conducta aislada no permite deducir la complejidad de los mecanismos cognitivos y de los procesos interactivos (Garzón y Rodríguez, 1989). El adulto que presencia el ejercicio violento de su hijo lo valora en su contexto, a partir de los elementos que le rodean y componen su sentido.

Por lo tanto, cuando el padre presencia la escena en que su hijo actúa con violencia, no percibe una agresión sin más, un mero golpe, un empujón o una patada. El adulto analiza el *acto social*, las acciones que llevan a cabo los individuos en conjunto en una escena determinada y, como tal, lo interpreta (Shaver, 1985). A este respecto, lo que el padre percibe y analiza son las *formas simbólicas de conocimiento* construidas socialmente, a las que aludía Moscovici basándose en la idea de la *representación social* introducida a partir de las propuestas de Durkheim; éstas no pueden explicarse recurriendo sencillamente a la psicología del individuo (al nivel de la personalidad). Lo que el padre ve es una representación social, compuesta por una secuenciación de acciones que le indican de qué se trata.

Pettit (1981) propone que las acciones, simples o compuestas, constituyen *eventos*: esto es, algo que tiene lugar en un periodo de tiempo determinado que va más allá de la simple acción. La situación que el adulto analiza consiste en una secuenciación de movimientos cargados de significados que, en su conjunto, componen el *hecho social*. Como tal, ha recibido diferentes denominaciones: *evento social* (Pettit, 1981; Shaver, 1985), *acto social* (Cranach, 1982), *episodio social* (Braña, Olea, Varela y San Martín, 1994) o *incidente social* (Clarke, 1984). Desde la perspectiva psicosocial empleada en esta investigación, el foco de atención debe ser el análisis del hecho social y no simplemente de la conducta descontextualizada. El padre no ve una conducta: no ve a su hijo empujando a otro niño. Lo que el adulto analiza no es la secuenciación de movimientos que provocan la caída del otro menor. El padre percibe e interpreta un conjunto de acciones que componen la escena y en ella existen muchos elementos visibles y otros invisibles; todos estos componentes forman el significado del acto social en función de la cultura, las creencias y las normas predominantes. Esto supone interpretar los actos como producciones sociales amparadas por las instituciones compartidas⁸³: no todos los factores que intervienen en la interacción son explícitos. Elementos como las emociones, las intenciones o la relación previa entre los actores, no son visibles, sino que están latentes y el espectador (en este caso el progenitor) debe interpretarlos.

El hecho social, la producción de movimientos enmarcados en una situación con unos referentes compartidos por los actores, viene caracterizado por la intervención de la *intencionalidad*. Como se ha explicado⁸⁴, se trata de un factor determinante a la hora, incluso, de asignar una categoría a lo que se percibe. Garzón y Rodríguez (1989) explican las inferencias que realiza el observador acerca de la intención de los actores a partir del análisis del esquema de medios-fines centrado en las unidades discretas de acción. En nuestro caso, el padre, como observador, busca un sentido para la escena que está presenciando y lo hace analizando la intención de su hijo a partir de los medios y fines que percibe: observa cómo su hijo golpea a otro niño (medio) y, a resultas de esta acción, obtiene un resultado. De manera que el adulto puede relacionar el medio con el fin para concluir cuál era la intención del menor. Veamos cómo puede desarrollarse este proceso ejemplificando diversas posibilidades. Supongamos que antes de que el hijo

⁸³ Véase apartado 1.1.1 del Capítulo 1.

⁸⁴ Véase apartado 1.1.3 del Capítulo 1.

golpear a otro niño, éste estaba insultándole. Como resultado de la acción de su hijo, el niño deja de insultarle. En este caso, el padre puede establecer fácilmente una relación entre el medio (da un golpe) y el fin (cesan los insultos) y concluir la intencionalidad del menor: *mi hijo le ha pegado con la intención de que el otro niño dejara de insultarle* o de otra manera: *mi hijo se ha defendido*. Ahora bien, supongamos que, a resultas de su acción, el hijo obtiene un fin diferente, a partir del cual el padre no puede establecer la relación ni deducir, por lo tanto, su intencionalidad. Imaginemos que su hijo pega a otro niño con el que previamente está jugando y, como reacción, éste comienza a llorar y se va. En este caso, no está tan claro cuál es el fin que persigue el menor. Así, el adulto emplea algún tipo de información complementaria para establecer la relación entre el medio y el fin que le ayude a comprender la intencionalidad de su hijo. Esta información puede ser el conocimiento previo que el sujeto tenga, por ejemplo, sabe que su hijo suele pegar, o no, a otros niños y por qué lo hace. En este mismo sentido, Harré (1979) propone la existencia de un paralelismo entre actor-acción y significado-signo, en el análisis que denomina *sintaxis social*. En definitiva, la clave para diferenciar un mero movimiento de un acto sería que éste implica intencionalidad, que se juzga en relación entre los medios y los fines de la acción. La forma en que se realiza este proceso, el reconocimiento de la intención, será tratado más adelante⁸⁵. Para los adultos, la aprobación de la violencia está más influida por las intenciones que por lo censurable de la agresión en sí misma (Rule y Ferguson, 1984). De hecho, este componente es tan importante, que puede definir la legitimidad de la conducta: el padre puede valorar positivamente la acción en función de la intencionalidad que le atribuya al actor que la ejecuta⁸⁶.

Ahora bien, el componente de la intencionalidad no siempre es obvio. Puede ocurrir que, a resultas de una conducta suceda algo inesperado. Por ejemplo, un niño que es insultado por sus compañeros del colegio, pelea con uno de ellos y todos los demás dejan de ofenderle. Puede que lo que el niño esperara no fuera tal consecuencia, incluso puede que no lo hiciera movido por un objetivo específico, sino como una reacción emocional o para evitar una agresión inminente.

⁸⁵ Véase apartado 2.3.2.2.

⁸⁶ A la hora de valorar una acción violenta por parte de su hijo, el adulto tiene en consideración su intencionalidad. Esto puede deducirse fácilmente a partir del análisis que se ha efectuado en el desarrollo empírico de esta investigación: los padres legitiman en mayor medida una actuación violenta que ha sido cometida con el fin de defenderse que aquélla en la que la intención era atacar (véase apartado 5.2.1.1 del Capítulo 5).

De modo que la escena que presencian, perciben e interpretan los progenitores, no es el golpe que da su hijo al otro niño, sin más, de manera descontextualizada: es una secuenciación de movimientos cargados de intencionalidad⁸⁷. Ahora bien, ¿cómo se puede caracterizar esta escena? Clarke (1984) analiza la estructura de la situación: “*Al considerar cualquier acción humana y sus causas, se va a encontrar que ocurre como una parte de una secuencia más larga, episodio, proyecto, escenario o incidente, más que de manera aislada de su contexto.*” (p. 191). Este autor emplea el término *incidente social* y establece que consta de ocho rasgos definitorios, que a continuación explicamos aplicándolos a nuestro análisis:

- la escena que el adulto percibe *posee una estructura compleja*, es decir, está compuesta por diferentes partes o acciones: un niño insulta a otro, éste le agrede físicamente, el primero llora y avisa a sus padres. Estas acciones no ocurren aisladamente, sino que están *unidas por relaciones de causalidad* o de medios-fines (insultar-golpear-llorar-avisar a los padres).
- Este episodio se caracteriza por tener *límites*, la escena que el padre percibe está limitada temporalmente. Sin embargo, el conflicto puede haber comenzado mucho antes y esta escena constituir únicamente una pequeña parte del mismo; el sujeto valora este incidente contando con la información de que dispone, como puede ser que uno de los niños hubiera pegado al otro el día anterior⁸⁸. Imaginemos que los menores tienen una relación que supera el espacio temporal del conflicto que el progenitor percibe (son amigos, compañeros de aula o primos). Esta relación ha ido definiendo los roles de los protagonistas a lo largo del tiempo: el papel que

⁸⁷ El planteamiento sistémico de la interpretación de la situación implica considerar el conjunto de elementos en interacción, en donde la modificación en cualquiera de ellos, afecta al resto. Goffman (2006) se refiere al análisis del marco, el *frame analysis*, para explicar cómo influye el contexto en el que se producen las interacciones y los actos comunicativos.

⁸⁸ Esta situación es relativamente frecuente. El hecho de que los menores arrastren una relación conflictiva añade un elemento a la interpretación del adulto: las intenciones de los niños no están condicionadas únicamente por el contexto que se percibe. Esta es la base para que los padres lleguen a legitimar cierto ejercicio de venganza o de ofensa interpretándolo como *defensa* (véase epígrafe *La defensa* en el apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1 y apartado 3.1.2.2 del Capítulo 3). Entre los resultados obtenidos en el desarrollo empírico de esta investigación encontramos que los padres pueden legitimar un acto de ataque por considerar que se trata un ejercicio de defensa, reconstruyendo el concepto (véase epígrafe *Patrón de reacciones de los padres que legitiman la violencia cometida como forma de ataque*, en el apartado 6.2.2.3 del Capítulo 6).

ocupa cada uno de ellos en la escena que se desarrolla no se genera en ese momento, sino que viene determinado por su relación anterior. Por otro lado, el acto social, en este caso, se engazaría en una continuidad, dado que los menores tenían, y van a seguir teniendo, relación. Un último aspecto al respecto de los límites temporales del incidente social es la posibilidad de que el observador, el adulto, rememore escenas similares que él/ella protagonizó, recuerde los elementos que caracterizaban el conflicto entonces y esto le ayude a comprender qué sucede en esta ocasión.

- El incidente tiene una *estructura jerárquica*. Las acciones que lo componen se relacionan ordenadamente: pequeñas piezas constituyen piezas mayores y así sucesivamente. En el caso que analizamos, tal orden en la secuencia es fundamental porque si éste fuera diferente, podría hacer variar la interpretación resultante: no tiene el mismo sentido que un niño insulte a otro antes o que le insulte después de que el último le golpee.
- Estas unidades discretas se componen ocupando una *dimensión temporal*, por ello la relación entre las piezas del episodio implica una diferencia en el tiempo. La secuenciación medios-fines o la relación de causalidad conlleva una ordenación que supone que el acontecimiento se desarrolla a lo largo de un lapso de tiempo.
- El incidente consta de *eventos discretos* que el adulto, como observador, analiza en su conjunto. Lo que interpreta es el acto social, no las piezas una a una, sino ligadas por diferentes tipos de relaciones y en una secuenciación temporal determinada.
- Cada episodio se caracteriza por la *poligénesis*: implica diferentes partes que, por separado, no tienen la capacidad de dar cuenta de su sentido total. Para interpretar lo ocurrido, el observador debe contar con la mayor cantidad de información posible: será capaz de interpretar más adecuadamente la escena si ha percibido todos los movimientos de los

muchachos que si sólo ha atendido a la última parte (por ejemplo, su hijo llorando).

- La escena provoca *reacciones*, que son respuestas discretas diferentes en función de quién observe e interprete el incidente. Así, no tiene el mismo resultado que observe el conflicto el padre de uno de los protagonistas o el padre del otro, el grupo de iguales o un profesor. Su interpretación es función del rol que detente cada uno. Fernández, Sánchez y Beltrán (2004), han hallado que cuando el hijo es la víctima de la agresión, los padres no encuentran una razón para esta conducta; mientras que, cuando el hijo es el perpetrador, un porcentaje más elevado considera que se trata de una respuesta a una agresión previa o que se debe a las típicas discusiones infantiles⁸⁹.
- En el mismo sentido que el anterior, el desarrollo del incidente *favorece ciertas respuestas* y determina las preferencias de cada participante hacia las mismas. Si, por ejemplo, el adulto respalda la acción violenta protagonizada por su hijo, la reacción del otro niño dependerá de la forma en que se haya desarrollado la escena anterior.

La situación que proponemos en nuestra investigación como objeto de análisis por parte de los padres, es el desarrollo de un conflicto en el que interviene su hijo de manera violenta⁹⁰. Como se ha venido señalando, esta escena se caracteriza por ser un acto social que el adulto analiza contextualizadamente. A propósito de la diferenciación entre *acto* y *acción social*, Harré (1979) establece que el *acto* concreta la *acción* de manera convencional o social. Es decir, es la forma en que cada cultura permite actuar, en función del sistema normativo vigente, las convenciones interpretativas o la dimensión moral predominante. Como veremos⁹¹, es este contexto compartido el que permite al menor justificar su conducta, es decir, le facilita los argumentos válidos para ello, en función de la estructuración de la legitimación que contenga la violencia en este

⁸⁹ En el estudio de Fernández, Sánchez y Beltrán (2004), el 20,59% de los progenitores consideraban que si un niño agredía a su hijo era *porque le da la gana*, mientras que el 32% creía que, si su hijo agredía a otro, era como respuesta a una provocación previa y el 24%, como resultado de las típicas discusiones infantiles.

⁹⁰ Véase apartado 4.5.2 del Capítulo 4.

⁹¹ Véase apartado 2.3.3.

contexto. Además, el análisis de la secuencia de acciones que realiza el progenitor al observar activa y constructivamente la situación que protagoniza su hijo, se basa en estos criterios consensuados socialmente⁹². En definitiva, la escena compone un episodio de interacción entre actores, que puede caracterizarse de diferentes formas: más allá de la actuación individual y particular del menor, se resalta el carácter social de la escena, donde impera el conjunto de normas y de esquemas interpretativos compartidos. Es este escenario el que se analiza en esta investigación: los niños interactúan en un contexto determinado que condiciona sus actuaciones y los padres interpretan tales actuaciones, igualmente condicionados por el sistema normativo vigente. En este sentido, nos interesa conocer el *acto social* que sucede: no se trata de considerar una reacción aislada del padre, sino el acto que se desarrolla, es decir, el conjunto de reacciones ligadas que adquieren un sentido en conjunto y que es función del marco social de referencia. Analizaremos, por lo tanto, la concatenación de acciones protagonizadas por el adulto como consecuencia de la escena que ha percibido⁹³.

2.3.2.- PROCESOS DE PERCEPCIÓN E INTERPRETACIÓN

Con el fin de analizar el desarrollo de la legitimación de la violencia, nos interesa previamente conocer qué sucede, cuáles son los procesos que se dan cuando el padre presencia un conflicto en el que su hijo agrede físicamente a otro menor. La forma en que el sujeto perciba e interprete esta información influirá determinantemente en la transmisión que realice de normas, creencias y valores: en definitiva, influye en la transmisión de su valoración de la violencia. Como se acaba de explicar, cuando el progenitor presencia la escena, percibe el total de los elementos, de las partes que la componen (Clarke, 1984). Por ello, dado que el conflicto se compone de diversas piezas, el observador tratará de estructurar su engranaje para dotar de un sentido a la escena en conjunto. El adulto percibe una sucesión de acontecimientos (insultar, golpear, llorar, avisar a los padres) en un espacio temporal definido y en un orden determinado. Sin embargo, los acontecimientos por separado (por ejemplo, avisar a los padres), no explican el significado total de la escena. En este caso, además, el orden es

⁹² Tal y como se ha explicado, la conducta socialmente aceptable se define por los ideales normativos y no por las preferencias personales (Moreno, 1991b; Nisan, 1996).

⁹³ Tal y como se explica en el desarrollo metodológico, el conjunto de reacciones parentales constituye la base para el análisis de la valoración que se lleva a cabo de la escena (véase apartado 4.5.2 del Capítulo 4). En el apartado 6.2.2 del Capítulo 6 se proponen algunos ejemplos de patrones conductuales parentales que son reflejo de su valoración de la violencia.

particularmente importante, hasta el punto de que puede determinar el sentido de la interpretación, al dar cuenta de las intenciones de los actores. Por ejemplo, un empujón puede considerarse un acto defensivo si sucede tras un insulto y sin embargo, no se valora como tal si lo que sucede antes no es un insulto, sino una broma.

Ante la escena planteada, pueden darse dos situaciones. Por un lado, puede suceder que los progenitores sean capaces de percibir todo lo que los niños, los principales actores involucrados, dicen y hacen. Este factor permite que el adulto cuente con una información más completa para interpretar lo que sucede. Por otro lado, puede ocurrir que los padres no perciban la totalidad de la escena⁹⁴. En cualquier caso, es imposible que el adulto, como observador, conozca toda la historia del conflicto. En este apartado se profundiza en los procesos que se desarrollan una vez que el progenitor ha presenciado la situación y como resultado, busca conocer las claves que le proporcionen una interpretación de lo ocurrido.

Ahora bien, el proceso que permite al observador formarse una opinión o valorar una situación (percibir e interpretar) no siempre está libre de influencias. El espectador, en este caso, no tendrá una opinión neutral: por un lado, detenta el rol de figura de autoridad, influyendo en las acciones de los menores y, además, no está exento de sentimientos ligados a su hijo y de expectativas dirigidas a su comportamiento (e incluso al del otro menor). Estos rasgos influyen, incluso de manera determinante, en la valoración parental del acto violento y en el consecuente grado de legitimación que le otorgue. Por otro lado, el estado de ánimo del progenitor influye igualmente en la percepción y en la interpretación de la escena.

2.3.2.1.- PROCESO DE PERCEPCIÓN

Cuando el progenitor presencia la situación en la que su hijo agrede a otro niño, *percibe* la escena: no sólo capta los estímulos visuales y auditivos, el cúmulo de elementos físicos, sino que también realiza un ejercicio de interpretación de la misma. Se trata de un proceso activo, de una actividad de estructuración, en la que los estímulos

⁹⁴ En el desarrollo empírico de esta investigación se propone a los sujetos que expliquen cómo sería su reacción ante una pelea de su hijo con otro menor; en este caso, los padres estarían situados a cierta distancia, lo que les impediría tener un conocimiento absoluto de los acontecimientos (véase apartado 4.5.2 del Capítulo 4).

son captados e interpretados como realidades con una significación. En los siguientes epígrafes veremos cómo se desarrolla el proceso por el cual, el padre que percibe cómo su hijo agrede a otro menor, interpreta la escena, le otorga un significado y reacciona en consecuencia. Ahora bien, para que sea posible interpretar el significado, es necesario tener la capacidad de comprender lo que ocurre; esta capacidad es producto de la socialización en un determinado ambiente cultural⁹⁵.

Como es sabido, la expresión *percepción social* hace referencia, en sentido general, a dos aspectos: el contenido de la escena y la forma en que se percibe tal escena. En cuanto a la primera cuestión, anteriormente se ha explicado la diferencia entre la acción social y el simple movimiento o el objeto inanimado⁹⁶. La segunda cuestión es el objeto de este apartado: el proceso de percepción está influido por el contexto social. Por lo tanto, la inferencia social se trata de un proceso y, al mismo tiempo, de un producto. Como proceso consiste en decidir qué información se va a considerar en torno a un tema; como producto, es el resultado de un razonamiento (Fiske y Taylor, 1984).

El adulto conocerá una parte de los datos, que puede o no ser suficiente para interpretar lo ocurrido. La información más relevante será la de tipo visual y auditivo. El fenómeno de la *captura visual* hace que los estímulos de esta clase sean los que adquieren más importancia; en muchas ocasiones, es la única información con la que cuenta el padre, cuando presencia la escena a cierta distancia. Ahora bien, la percepción no está libre de sufrir cierta influencia cognitiva: así, el efecto de la *predisposición perceptiva* se produce cuando percibimos lo que esperamos percibir, cuando esto encaja con nuestras ideas preconcebidas acerca de cómo son las personas, acerca de lo que para nosotros tiene sentido. Esto influye y determina la interpretación que el padre realiza de la situación que percibe, del contexto y del hecho violento en sí. Fernández, Domínguez, Revilla y Anagnostou (2004) defienden la importancia de la imagen en el proceso de la construcción del sentido de los hechos violentos y proponen algunos ejemplos al respecto: la imagen crea los hechos (no son necesarias las palabras), ayuda a interpretar las intenciones y completa los significados que se han apuntado con las palabras.

⁹⁵ En el ambiente cultural del individuo, la violencia constituye una institución social (véase apartado 1.1.3 del Capítulo 1).

⁹⁶ Véase apartado 2.3.1.

La percepción no está influida sólo por los procesos cognitivos, sino que existen otros condicionantes que determinan lo que se percibe. Tal idea, desarrollada por el movimiento New Look a partir de los años 40, explica que factores como las necesidades, las emociones, las actitudes, los valores y las experiencias del perceptor, determinan lo que se percibe. Antes de aquel momento, en los experimentos sobre la percepción se estimaban las dimensiones físicas de los objetos, pero la *teoría de la acentuación* comenzó a considerar la importancia del contexto cultural en los juicios sociales (Bruner, 1982). Este enfoque tiene una gran trascendencia en nuestra investigación, porque implica que el padre no es neutral al percibir e interpretar la situación. Lógicamente, está implicado emocionalmente; imaginemos que el adulto que ve cómo su hijo agrede a otro niño atacándole, no es proclive a legitimar la violencia. Imaginemos también que el menor ha participado previamente en otras peleas. Al ver cómo su hijo se ha comportado, se sentirá mal: triste, decepcionado, enfadado o preocupado. Este sentimiento, junto con la necesidad de intentar que su hijo aprenda a comportarse y los recuerdos de situaciones similares, determinan la forma en que el padre percibe la escena. Estas influencias pueden provocar, por ejemplo, que el padre no perciba el golpe como un último recurso de defensa, sino como un ataque. El proceso de percepción, por lo tanto, está influido por el contexto cultural, que guía la formación de las actitudes. Así, aquél que tenga una actitud favorable a la violencia ante determinadas circunstancias, percibirá un estímulo (su hijo golpea a otro) de manera diferente a aquél con una actitud desfavorable. Por lo tanto, se enfatiza la mediación activa del sujeto que percibe: el *estado directivo* determina la interpretación sensorial.

El juicio de valor del observador influirá en lo que perciba e interprete, determinando su reacción y transmisión normativa en consecuencia. El progenitor transmitirá a su hijo unos valores y unas normas de conducta acordes a su interpretación y valoración del conflicto, coherentes con la forma en que espera que su hijo se comporte en sucesivas ocasiones.

De manera que el padre no percibe la situación de manera neutral, aislado de su entorno y de las influencias que de éste recibe: su juicio de valor, sus actitudes, determinan la manera en que *ve y comprende* lo que ocurre, aún no siendo consciente de ello. Esto supone una distorsión, que es inherente a este proceso. Se han dado algunas explicaciones a tal distorsión, que tienen en común el hecho de contemplar un punto que

se toma como referencia al percibir algo. La principal diferencia estriba en la definición de este punto referencial (Mayor y Pinillos, 1989). A continuación se exponen dos de estos modelos, que aplicamos a nuestro objeto de estudio.

El *modelo del nivel de adaptación* de Helson (1959) sitúa la referencia de la percepción en un punto psicológico neutro para el individuo, a partir del cual compara los estímulos: aquéllos que se perciben por encima de este punto se sienten como más intensos y aquéllos que se perciben por debajo, como menos intensos. Así, se dan dos efectos: en primer lugar, el contraste entre el nivel de adaptación y el nuevo estímulo y, en segundo lugar, la adaptación progresiva del nivel de referencia a este nuevo estímulo. En cuanto al primer efecto, cuando es infrecuente que el niño se comporte violentamente con otros menores y el progenitor presencia una situación en la que esto sucede, el contraste será más sobresaliente⁹⁷. Por ello, al sujeto le llamará más la atención y es probable que su reacción, la transmisión consecuente, sea más acentuada. Es decir, si algo es novedoso, si su hijo no suele pelear con otros menores (o al menos, él no lo sabe), es posible que su implicación en cuanto a las consecuencias de esta acción sea mayor; tratará de hacer llegar a su hijo sus creencias, valores y, por supuesto, las normas que considera que debe acatar el menor⁹⁸. Al hecho de ser una situación novedosa se le suma, en este caso, que se trata de una reacción de carácter negativo. Al respecto del segundo efecto, imaginemos que a partir de esta pelea, el niño participa reiteradamente en otras situaciones similares. En este caso, el punto de referencia irá cambiando, adaptándose a las nuevas circunstancias. Esto tendrá consecuencias en la reacción parental y en la transmisión normativa que efectúe, aunque cada conflicto vendrá definido por una serie de características que pueden hacer variar el mensaje parental en cada ocasión.

El *modelo de asimilación y contraste* de Hovland y Sherif (1952), establece que existe un patrón con el que se comparan los estímulos y, al ser percibidos, los más próximos a este patrón son asimilados por él y los más distantes, se alejan aún más.

⁹⁷ El análisis de las respuestas de los padres y las madres nos permite comprobar que hasta un 7,13% de los sujetos consideran que sus hijos no pelean nunca (véase Anexo 5.1).

⁹⁸ Tal y como se expone en el desarrollo empírico de esta investigación, son aquellos sujetos que deslegitiman la actuación violenta los que más se implican en la transmisión de su mensaje. Por ejemplo, las personas que más rechazo demuestran hacia la violencia castigan a sus hijos cuando han agredido a otros niños, ejemplifican para que comprendan cómo deben actuar y razonan con ellos acerca de las normas que deben cumplir.

Estos autores proponen que, en los juicios sociales, este patrón es la actitud previa del sujeto que percibe. De manera que el padre atenderá a la escena en función de su actitud hacia la violencia: aquél que considere que la agresión no es aceptable, lo percibirá como una acción negativa y tanto más negativamente cuanto más violencia se haya ejercido. La reacción o transmisión normativa posterior estará estrechamente ligada a esta percepción.

En este último modelo se introduce un elemento de contenido motivacional, el grado de implicación personal con el objeto de juicio: la importancia intrínseca del estímulo para el individuo que percibe, el significado que tiene para él o las consecuencias importantes que de él espera. Suponemos que para un padre, la agresión que ejerce su hijo es un estímulo relevante. Al ser elevado su grado de implicación, se dan dos fenómenos: se restringe el número de categorías de clasificación (cabrían menos interpretaciones matizadas) y se dan mayores contrastes respecto a la actitud previa (la percepción estaría más sesgada porque predominaría su actitud). Así que el adulto que presencia una escena como la descrita, la percibirá con más posibilidad de rechazo y menos de aceptación respecto a la propia actitud. Es decir, cuanto más importante sea para el sujeto la escena que presencia, más restrictiva será su percepción: percibirá la conducta del menor positivamente sólo si ésta se aproxima mucho a su actitud. Imaginemos que se trata de una persona que sólo está dispuesto a admitir la conducta violenta en caso de defensa: si su hijo agrede a otro niño, percibirá la escena positivamente sólo si ha sido un ejercicio de defensa propia y negativamente si ha consistido en un ataque (y más positivamente o más negativamente que si no estuviera implicado personalmente). Otros estímulos complementan la percepción, acercándola o alejándola de su actitud. Por ejemplo, el hecho de que su hijo responda a la provocación de otro niño mayor que él o que su conducta sea proporcionada a la ofensa recibida, son factores que facilitan la valoración positiva de la escena. La transmisión consecuente se realiza en función del carácter de la percepción. Este modelo explicaría el hecho de que la percepción y la reacción consecuente del sujeto sean diferentes si su hijo está involucrado en el conflicto o no.

Ambos modelos asumen que el cambio en el juicio sobre el objeto conlleva cambios en la percepción del mismo. La diferencia fundamental es que, mientras que el

primero sitúa la referencia de la que se parte en un punto neutro, el segundo lo hace en la actitud previa del sujeto.

Decíamos que la percepción es un proceso en el que el sujeto estructura los estímulos activamente. Hasta ahora hemos analizado las formas en que el progenitor los percibe, a partir de un punto de referencia. Otro aspecto que influye en este proceso y, por lo tanto, en la reacción del progenitor y su consecuente legitimación o deslegitimación del ejercicio de la violencia, es la selección de los datos a los que atiende: dado que la acción de su hijo puede captar suficientemente su atención, atenderá a este estímulo junto con otros antecedentes y consecuentes. El sujeto interpreta lo sucedido incluso, en el mismo momento en el que percibe la escena. El padre selecciona ciertas características de la situación como objetos de percepción y descarta otras: el resultado de este proceso depende de la importancia que tiene el estímulo para él y de los valores y normas que son referenciales en su contexto⁹⁹. El progenitor estructura la escena y la dota de un significado en función de los estímulos que para él destacan (por ejemplo, su hijo ha golpeado a otro niño) y de los valores (por ejemplo, pegar es reprobable) y las normas (por ejemplo, no se debe pegar a un niño más pequeño) que contextualizan el episodio. Imaginemos que el niño emplea algún instrumento para golpear al otro niño, por ejemplo, una piedra: el padre focalizaría la atención fundamentalmente en este estímulo y se atenuaría la percepción del resto de los componentes de la escena. Esto nos recuerda a un efecto que ha recibido atención desde la Psicología Jurídica, el *foco atencional del arma* (Maas y Köhnken, 1989), que explica que se presta una especial atención al arma empleada en un crimen hasta el punto de que se dejan de percibir otros estímulos. La selección estimular que se lleva a cabo en el proceso de la percepción es posible porque determinadas características son más sobresalientes que otras en la escena percibida; la *predisposición perceptiva* (fenómeno que ya se ha mencionado) conduce al padre a captar aquello que le resulta más relevante. Por ello, si varios adultos presencian la misma escena, es posible que perciban aspectos diferentes, en función de lo que destaca para cada uno: el profesor de los implicados, el padre del niño que ataca y el padre del niño que recibe el golpe, percibirán aspectos diferentes de la misma escena.

⁹⁹ En el desarrollo empírico de esta investigación se ha comprobado que los sujetos atienden a los estímulos más sobresalientes para ellos y que, incluso, algunos, hacen referencia a estímulos que no existen en la escena; así, por ejemplo, justifican la agresión de su hijo en base a que los otros niños estaban riéndose de él o a que eran mayores, cuando esto no sucede.

En este mismo sentido, el padre puede percibir lo que espera percibir; el *efecto Pigmalión* o la *profecía autocumplida* (Merton, 1960) explica por qué el padre percibe el estímulo que se presenta, con un sentido determinado, influido por sus propias expectativas¹⁰⁰. Así, un adulto que cree que su hijo no pegaría a otro niño a no ser que se tratara de un ejercicio de defensa propia y como última solución, cuando ve cómo su hijo agrede a otro niño, es posible que perciba que se estaba defendiendo¹⁰¹. En consecuencia, puede reaccionar mostrando comprensión hacia su hijo, transmitiéndole así que legitima su conducta. En realidad, el conflicto puede haberse desarrollado de manera diferente a como el padre lo percibe¹⁰².

En ocasiones, los datos perceptivos que se reciben son contradictorios con las ideas previas que se manejan. Esto conduce a que se produzca un estado de incomodidad psicológica que el sujeto, que está percibiendo la escena e intentando interpretar lo que sucede, tratará de reducir. Este proceso es explicado por la *teoría de la Disonancia cognitiva*; existen diversos métodos para conseguir que la disonancia disminuya¹⁰³. Volviendo al ejemplo anterior, supongamos que el progenitor percibe que su hijo, al que considera incapaz de agredir si no es como último recurso y en defensa propia, ha golpeado a otro niño sin que parezca haber existido una provocación previa. Cantor y Mischel (1979) destacan tres formas de resolver las contradicciones entre las impresiones perceptivas y las creencias previamente formadas:

- el *método relacional* supone que el progenitor modifica la información: o bien cambia los nuevos datos o bien cambia la información previa, a fin de integrar ambas. El padre, lógicamente, ha construido una categoría en torno a la figura de su hijo, su carácter y su comportamiento y ésta será difícil de modificar. Si es la primera vez que ve cómo su hijo agrede a otro menor, indudablemente, la idea

¹⁰⁰ Este efecto recuerda a aquél explicado por Inman y Baron (1996): las personas perciben los prejuicios y la discriminación en aquellos grupos en que esperan encontrarlos (por ejemplo, en los hombres hacia las mujeres).

¹⁰¹ Esto puede ser consecuencia de un error en la percepción o en la interpretación de los estímulos; sin embargo, también podría ser debido a que el sujeto complete su interpretación con estímulos anteriores, por ejemplo, si a su hijo todos los días le pega un niño del colegio y un día le agrede él, el padre puede interpretar esta acción como un acto de defensa y no como una acción ofensiva.

¹⁰² En este sentido, cabe citar también el concepto de *prejuicio*, la actitud negativa que se mantiene hacia alguien que no se conoce.

¹⁰³ Véase epígrafe *Disonancia cognitiva*, en el apartado 2.3.2.3.

previa acerca del comportamiento de su hijo será todavía una creencia bastante sólida y probablemente prevalecerá. Ahora bien, si esta situación se repite con frecuencia, seguramente el adulto modificará la forma en que considera a su hijo. Así, cuando al percibir una escena como ésta, no duda del concepto que tiene sobre su hijo, su reacción y transmisión consecuente acerca de la legitimación de la violencia será coherente con lo que ha percibido y es posible que respalde al niño. A medida que el padre presenciara escenas similares, probablemente la idea en torno al menor y su reacción consecuente, también se irían modificando.

- El *método del descuento* consiste en ignorar la información contradictoria: sólo se tienen en cuenta los datos coherentes con la idea previa. Este método supone que la percepción es un proceso activo, aunque es difícil conocer hasta qué punto el padre podría estar ignorando información contradictoria conscientemente. El adulto, que conoce a su hijo, al ver que no se comporta como espera, puede pasar por alto ciertos datos de la situación, como que su hijo no sólo ha agredido en primer lugar, sino que previamente parecía estar divirtiéndose con su amigo y no existían señales de conflicto. Puede pasar por alto que el otro niño ha agredido en segundo lugar y lo hace de una manera proporcionada. Así, el padre podría reaccionar coherentemente con la idea que tiene acerca de su hijo y en consecuencia, no le reprocharía directamente su acción.
- Una tercera forma de resolver la existencia de contradicciones en el proceso perceptivo es a través del *método de combinación lineal*: los nuevos datos se incorporan a las creencias previas o hacen que parte de éstas desaparezcan. En lugar de modificar o ignorar lo que ve, el progenitor lo tiene en cuenta y lleva a cabo un balance entre los nuevos datos y la información con la que ya contaba. Así, la manera en que se desarrolla la escena percibida determina la prevalencia de la idea que el padre tiene acerca de su hijo.

En definitiva, el sujeto necesita resolver las contradicciones entre sus creencias y los datos que percibe, con el fin de entender la realidad de manera consistente y disminuyendo la disonancia entre los elementos contradictorios. El padre que considera que su hijo nunca agrede a otros niños y presencia una escena en la que esto ocurre,

intentará solventar esta incoherencia para interpretar la situación y transmitir al menor las creencias, los valores y las normas que considere oportunas. La incómoda sensación que le provocaría al individuo percibir una situación en la que el niño se comporta de una manera inesperada puede verse reducida por diversos medios. En cualquier caso, como ya se ha señalado, la actitud de los padres se va adaptando a medida que vivencia escenas como la descrita; si esto se repitiera en diversas ocasiones, la información que recibe dejaría de ser contradictoria con la idea que ya tiene.

En resumen, el proceso de inferencia social consta de dos fases: la recogida de la información y el uso e integración de la misma (Soria, 2003). La primera puede resultar afectada por ciertas circunstancias, entre ellas, la cantidad de información percibida y el tipo de la misma (visual, auditiva o ambas), y el juicio de valor del preceptor, que permite fijar más la atención en determinados estímulos frente a otros. En el siguiente apartado se hace referencia al uso y la integración de la información percibida.

2.3.2.2.- PROCESO DE INTERPRETACIÓN

El desarrollo de las interacciones personales que se dan en un contexto social conocido y compartido por los actores, está fuertemente influido por el sentido que adquieren en cada situación las personas que rodean al sujeto. El padre que ve cómo su hijo hace un movimiento y golpea a otro menor, capta el significado de tal escena porque es capaz de atribuir un significado a este estímulo. La significación que se otorgue dependerá de diversos factores, que Martín Baró (1983) resume en tres. En primer lugar, los *otros estímulos* que componen la escena más amplia, es decir, el contexto en el que se desarrolla. Así, no es lo mismo que su hijo golpee a un niño mayor o menor que él, o a una niña, o que haya alrededor otros muchachos riéndose o llorando. En segundo lugar, las *valoraciones asignadas* o las expectativas respecto al objeto. El interés de un sujeto que percibe cómo dos menores pelean, será diferente si está involucrado su hijo, del que espera un determinado comportamiento: el adulto se apoya, a la hora de interpretar la situación, en las expectativas que tiene respecto a su hijo y los otros menores¹⁰⁴. Por último, la *experiencia pasada*, que guía el proceso de asignación de categorías.

¹⁰⁴ Este factor está estrechamente relacionado con el efecto de la *profecía autocumplida*.

De manera que la interpretación de una escena es un proceso de carácter ideológico, profundamente enraizado en las estructuras sociales de significado. El padre interpreta una situación en la que su hijo actúa violentamente hacia otro niño, en base a su estructuración cognitiva, que se desarrolla desde que el individuo nace, dentro del orden social que determina su configuración: las personas que componen una comunidad comparten normas, hacen suyos determinados valores y adquieren estilos cognitivos similares (Torregrosa y Fernández, 1982). El padre entiende la escena como una situación de conflicto, de acuerdo a su estructuración cognitiva, desarrollada en su entorno social que comparte esta forma de conceptuar las situaciones. Por otro lado, el sujeto aprende las respuestas válidas en sus procesos de interacción en su contexto de socialización: debe *sentir* de una determinada manera (por ejemplo, disconformidad ante la conducta del niño) y *responder* o actuar de forma socialmente aceptable¹⁰⁵ (por ejemplo, expresando su disconformidad regañando a su hijo, pero no pegándole). Los sentimientos y las emociones resultantes de la percepción y la categorización son, igualmente, constructos con un componente social, resultado de las relaciones que se dan en el entorno del individuo (Torregrosa, 1982).

Ahora bien, no todos los sujetos perciben los mismos estímulos y, aunque esto fuera así, no realizan la misma interpretación del conjunto de todos ellos. Se han desarrollado una serie de explicaciones al respecto de la percepción diferencial de los estímulos¹⁰⁶: el juicio de valor del observador, las expectativas asignadas a los objetos que percibe o el punto de referencia del que se parte al percibir (un punto neutro o la propia actitud). Éstos son aspectos que explican la percepción selectiva de los observadores. En cuanto a la disparidad en las interpretaciones que los sujetos realizan sobre la misma escena, se debe a las diferencias en los procesos de categorización y atribución consecuentes. Estos aspectos se abordan a continuación.

- Proceso de categorización. Selección de categorías.

Las creencias, los valores y las normas que el progenitor hace llegar a su hijo cuando ha presenciado una escena en la que éste se ha comportado de manera violenta,

¹⁰⁵ Véase apartado 1.1.1. del Capítulo 1.

¹⁰⁶ Véase apartado 2.3.2.1.

dependerán del significado que asigne a tal situación, de la interpretación que realice de la misma. El proceso por el que el padre concluye cuál es el concepto que considera que describe lo que ha presenciado, es el proceso de categorización, y la categoría es el significado que le otorga (por ejemplo, violencia, agresión, juego o defensa). La *categoría* es el producto final de la percepción, el resultado de este proceso, al que se llega una vez que el sujeto ha estructurado los estímulos que ha presenciado. La *categorización* es la referencia que guía y ordena la percepción: la organiza, fomentando que se generen creencias que guían las acciones consecuentes. Cuando el padre presencia una situación en la que tiene lugar un conflicto donde su hijo actúa violentamente, lo percibe influido por su estructuración cognitiva, que guía el proceso de categorización hasta dar con el significado que adjudica a tal escena social. Este procedimiento permite reducir las innumerables posibilidades de significación que tendríamos de nuestro entorno si a cada estímulo le correspondiera una categoría única; se consigue asimilar la complejidad de los estímulos ambientales. La socialización se concreta de esta manera: es la asignación de significados gracias a la existencia de categorías en las que podemos encajar los estímulos que percibimos o las emociones que sentimos.

La concepción más antigua de *categorización* hacía referencia a los objetos inanimados y se consideraba como criterio de inclusión que estuvieran caracterizados por determinados atributos, que debían ser necesarios y suficientes. La categorización sería un proceso cognitivo que permitiría deducir significados a partir de la comparación de las características, es decir, permitiría simplificar el proceso de atribución de los estímulos. Wittgenstein y posteriormente Rosch (1978) desarrollaron una nueva concepción sobre la *categorización*, resaltando dos principios que guían este proceso: las categorías ofrecen el máximo de información con el mínimo esfuerzo de reflexión y se percibe lo real como algo estructurado.

La *categorización* consiste en la aplicación de un conjunto de reglas que llevan a clasificar un estímulo como equivalente a otros, las *categorías*, que están organizadas en estructuras interrelacionadas (Martín Baró, 1983). Una vez que el padre percibe que su hijo agrede a otro menor, se inicia el proceso que le conduce a categorizar la conducta del niño. Aunque no haya vivenciado antes los mismos estímulos, probablemente sí haya presenciado situaciones similares. En todo caso, los estímulos que percibe

pertenecerán a categorías que ya existen en sus estructuras cognitivas (por ejemplo, violencia, defensa, juego o venganza). Estas categorías se han generado a partir de experiencias previas y están conformadas por una serie de estructuras organizativas: el padre observa que determinado tipo de acontecimientos normalmente sucede a otros y esto facilita su organización (por ejemplo, un niño golpea a otro y éste llora, avisa a sus padres y le responde con otra agresión).

Aunque *categorización* es la denominación más extendida para aludir al proceso de traducir un estímulo en su significación, algunos autores han sugerido otras diferentes. Es el caso de Piaget, que utiliza el término *esquema cognitivo*: la estructura de rasgos generalizables de una acción, el conjunto de caracteres de la acción que se puede reproducir y generalizar. Un esquema puede incluir diversas categorías (Piaget, 1947). Por su parte, Potter (1966) se refiere al *reconocimiento* como concepto relacionado con el de categorización; es la conexión entre el hecho presente y la memorización de un acto semejante. Sería la relación de lo percibido con una categoría ya existente en la estructura cognitiva del individuo. Ante una situación en la que un niño está agrediendo a otro, el padre reconoce el conjunto de datos que componen la escena y los relaciona con una categoría previamente formada. Así, en función de determinadas claves, el sujeto puede reconocer, no sólo que se trata de una agresión protagonizada por su hijo, sino también el carácter de la misma (definido por factores como el orden en que se suceden las reacciones: quién agrede antes y en consecuencia, quién se está defendiendo y quién atacando); su pertinencia (definida por el momento en que se lleva a cabo, por ejemplo, si acontece mucho tiempo después de la ofensa recibida, se trata de una forma de venganza); o su justicia (definida por factores como la proporción de la respuesta).

El hecho de que las personas que conviven en una misma sociedad compartan el contenido de ciertas categorías implica, al menos, dos ventajas que afectan directamente a la convivencia. Por un lado, se facilita la comunicación, ya que los individuos comparten los significados de los episodios sociales y, por otro lado, también se comparten las expectativas asociadas a las categorías, las conductas esperadas. El progenitor que presencia la escena y la categoriza como una agresión protagonizada por su hijo, tiene una serie de expectativas al respecto: por ejemplo, que el menor se disculpe ante el otro niño, o ante él, que lo haga sólo en caso de que haya atacado (y no

si se ha defendido), que se justifique o que recurra a él para pedirle ayuda. El llamado *sentido común* nos permite ajustar nuestros comportamientos a lo que se espera de nosotros, pero es necesario inculcarlo. Por ello, el sentido común evoluciona, lo que hace unos años eran reglas básicas de convivencia, de relación (por ejemplo, a la hora de actuar en una disputa), pueden cambiar con el paso del tiempo (por ejemplo, la actuación de cara a los adultos cuando existe una pelea entre menores: hace unos años algunos padres podían, incluso, considerar negativo que su hijo no se defendiera por sí mismo y que acudiera a ellos para hacer frente a su enemigo y ahora muchos padres esperan que el niño no pelee o que les hagan partícipes de lo que le ocurre).

El proceso de categorización permite, por lo tanto, orientar los comportamientos sociales: facilita al progenitor hacer lo que se espera de él en esas circunstancias. Es decir, guía la reacción que debería tener un individuo que detenta un determinado rol social (padre) ante una escena categorizada (su hijo pega a otro niño). El hecho de que un individuo se comporte como se espera de un padre, es reflejo de los valores, normas y creencias que imperan en su ambiente social y colabora en el mantenimiento de los mismos (Tajfel, 1972). La persona que percibe una escena, por lo tanto, es capaz de encauzar su reacción hacia lo que las personas que la rodean, esperan de ella. Esta reacción es función, por un lado, del rol que juegan los actores que participan en tal escena (en este caso, su hijo y los otros protagonistas) y él mismo (padre de uno de los implicados). Por otro lado, también es función de la connotación de sus acciones (connotación positiva o negativa de la acción de pegar). Supongamos que la reacción que se espera del progenitor ante la categorización de la acción protagonizada por su hijo (agresión como forma de ataque), fuera mostrarse disconforme: esta reacción puede expresarse de diversas maneras. Las normas de conducta también forman parte del engranaje social e están influidas, igualmente, por el contexto. Así, el progenitor que deslegitima la conducta de su hijo y, como consecuencia no le pega, sino que razona con él, está actuando de acuerdo a lo que se espera de un padre en determinadas sociedades donde, incluso, se legisla a este respecto¹⁰⁷. Las normas se caracterizan espacial e históricamente y, por tanto, lo que se espera de un individuo y lo que se le puede exigir (como decíamos, incluso legalmente) viene definido por la cultura en que se desarrolla. Ante una escena como la descrita, se espera que los actores, los niños, se

¹⁰⁷ Véase epígrafe *La legitimación*, en el apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1.

comporten de determinada manera (por ejemplo, no acudiendo a los progenitores para reclamar su atención); que también el observador, el padre, actúe como se espera (por ejemplo, no interviniendo porque los menores deben aprender a pelear) y que la situación se interprete con una determinada connotación (por ejemplo, positiva). Puede esperarse que el padre reaccione demostrando más rechazo en determinados contextos y en función de quién esté presente (por ejemplo, en el colegio o la iglesia). Generamos expectativas en torno a todos los elementos que conforman la situación: es importante no sólo lo que se haga, sino también la forma en que se lleve a cabo. Por ejemplo, el adulto puede pretender que su hijo no pelee con sus amigos, pero que tampoco les delate. *Ser un chivato* implica una connotación negativa, incluso independientemente del resultado del comportamiento del menor. Destacamos aquí la contradicción que conllevan las dos reacciones que el padre puede desear que se den: que su hijo les mantenga informados de sus problemas y conflictos, pero que no se comporte como un *chivato*.

El hecho de que un determinado estímulo sea considerado como perteneciente a una u otra categoría, puede depender de diversos factores. Wittgenstein (1953) criticó el planteamiento del criterio de pertenencia a una clase en virtud de la posesión de ciertas características necesarias y suficientes. En referencia a lo que se acaba de plantear, no todos los estímulos agrupados en la misma categoría tienen idénticas características. Es el caso de incluir en un grupo estímulos violentos y agresivos¹⁰⁸. Por ello, este autor prefiere referirse al término *patrón de semejanza*, proponiendo que los límites entre los grupos pueden ser difusos y que éstos no tienen por qué ser homogéneos.

El abandono del principio de *todo o nada* permite que las categorías se entiendan como conjuntos cuyas características son parciales y variadas. Braña et al. (1994) analizaron las dimensiones que intervienen a la hora de considerar una acción como agresiva y concluyeron que se trata de la *gravedad* (entendida como el grado de inseguridad), la *justificabilidad* (que hace referencia al nivel de tolerabilidad), la *instrumentalidad* (que alude a los motivos y la intención del actor) y los *factores de juicio social* (que recoge diferentes factores, como la responsabilidad o la emocionalidad). Esta consideración tiene una consecuencia importante: dado que la

¹⁰⁸ Véase apartado 1.1.3 del Capítulo 1.

categorización de patrones semejantes puede ocurrir en función de diversas dimensiones, habría que tener en cuenta otros criterios de inclusión, más allá de las características físicas u objetivas. En este sentido, se resalta la importancia de los *criterios de valor*. La categoría *violencia* está altamente afectada por connotaciones valorativas: determinados comportamientos pueden ser interpretados o no como violentos en función de ciertas connotaciones de valor. Así, un empujón podría compartir algunas características con otras acciones (por ejemplo, dar una bofetada) y diferenciarse de éstas respecto a algún aspecto valorativo, como puede ser la intención de dañar. El padre más inclusivo en su percepción y categorización, agruparía como semejantes estímulos físicos diferentes (pegar una patada o dar un empujón) y aún otros aparentemente más alejados (insultar o reírse de alguien). Todos ellos se incluirían en el mismo grupo, que conllevaría una connotación negativa, puesto que, para estas personas, la categoría no vendría definida tanto por una acumulación de estímulos físicos, sino por el resultado de causar daño. El criterio valorativo permitiría categorizar como acciones diferentes un mismo estímulo físico (como puede ser dar un empujón) en función de la intención con que se efectúe. Si el empujón se da sin que haya habido ninguna provocación anterior, el padre puede categorizarlo como violencia y si antes se ha recibido otro golpe o un insulto, puede considerar que se trata de defensa. El hecho de que el padre sea más o menos inclusivo en el proceso de categorización, es reflejo de su modelo de valoración de la violencia: cuanto más negativamente considere esta práctica, tanto más tenderá a categorizar como tal diferentes estímulos.

Cuando es posible asignar una categoría a un estímulo que se ha percibido, se está *interpretando* tal estímulo: se está dotando de significado una escena. Al respecto de la interpretación de la violencia, Rodrigo (2003) establece un paralelismo entre este proceso y la producción de un discurso en torno a este concepto, en el sentido de que es diferente entender y justificar. Serían dos niveles distintos de producción del discurso. En el caso de la violencia, *comprender* consiste en darle un sentido, ser capaz de etiquetar determinados fenómenos como *violencia*; sin embargo, *justificar* supone establecer criterios de legitimidad para valorar diferentes actos violentos. El padre percibe la escena en la que su hijo pega un empujón a otro menor y *comprende* los estímulos que capta: es decir, categoriza la acción como una agresión (y no como un juego o un accidente). Pero para que el adulto llegara a *justificar* tal acto tendría que comprender la motivación de su hijo y considerar que se ajusta a los criterios de

legitimación conformados en su marco de referencia¹⁰⁹. Categorizar un hecho como violento, por lo tanto, consiste en comprender este acto y etiquetarlo como violencia.

- Proceso de atribución. La asignación de la responsabilidad.

El padre que ve cómo su hijo agrede a otro menor, no lo percibe e interpreta como una realidad neutra, sino que este estímulo tiene una significación, resultado del proceso de atribución, de la búsqueda de la explicación plausible de estos acontecimientos. Cuando el adulto percibe la escena descrita, necesita explicarse qué ha sucedido, atribuirle un significado, para reaccionar en consecuencia. Este proceso supone buscar las categorías que corresponden a cada estímulo percibido (por ejemplo, una agresión cometida como respuesta a otra) y, como consecuencia, encontrar un responsable, un culpable. En palabras de Shaver (1985): *“La asignación de la culpa es una explicación social. Es el resultado de un proceso que comienza con un evento con consecuencias negativas, incluye juicios acerca de la causalidad, la responsabilidad personal y la posible exculpación.”* (En prefacio).

El padre percibe la escena de tal manera que, o bien cuenta con las claves suficientes como para entender lo que ocurre (por ejemplo, está cerca y ha visto y escuchado todo o conoce al otro menor y sabe la relación que mantiene con su hijo) o, por el contrario, carece de los elementos de juicio suficientes como para asignar significados. En cualquier caso, se desarrolla el proceso de *atribución de la responsabilidad* de la acción, independientemente de cuáles sean las consecuencias. Para algunos progenitores la clave no es saber quién es el responsable, en el sentido de que esto no determina su reacción, su mensaje no cambia en función de la atribución de la responsabilidad. Este sería el caso de aquellos individuos para los cuales, agredir es una acción reprochable sea cual sea el motivo y no legitiman nunca un acto de este tipo¹¹⁰. Sin embargo, para una gran parte de los sujetos, determinar quién es el responsable de los acontecimientos, atribuir la responsabilidad de lo ocurrido, es

¹⁰⁹ El análisis de las respuestas ofrecidas por los sujetos indica que se da esta circunstancia: algunos sujetos aceptan la explicación que les ofrece su hijo y le justifican y otros no aceptan tal explicación, aunque pueden comprenderla (véase apartado 5.2.1.3 y epígrafe *Reacción parental ante la argumentación del niño*, en el apartado 5.2.1.2 del Capítulo 5).

¹¹⁰ En el desarrollo empírico de esta investigación, se ha llevado a cabo una tipología de padres en función del grado de legitimación que otorgan a la violencia y las características de aquellos que no aceptan las acciones de este tipo se exponen en el apartado 6.2.2.1 del Capítulo 6.

fundamental: de ello depende su reacción y el consecuente mensaje que dicta al menor. De manera que, aunque la mayoría de los padres probablemente entienden esta conducta como un estímulo negativo en sí mismo, no tantos pasarían por alto el criterio de la intencionalidad, que colabora en matizar el grado de valoración negativa con que se connota la acción: la intención del actor que pega un golpe a otro, es fundamental como criterio de inclusión de la escena en la categoría *violencia*. La intención puede ser la motivación para lograr algo diferente a hacer daño a alguien. Lo que ocurre es que, en este caso, sea cual sea esa meta, la acción pasa por hacer daño. La intención puede ser conseguir otro objetivo (por ejemplo, pegar para que me devuelvan algo que me han quitado), pero antes hay otro paso, que es dañar (pegar a alguien para hacerle daño para que me devuelva lo que me ha quitado). A propósito de la intencionalidad del agresor, Berkowitz (1993) señala: “*La agresión es un medio para lograr algún otro objetivo que es más importante para ellos que el daño de la víctima. La idea de este propósito «empuja» al ataque.*” (p. 11).

En este caso, atribuir la responsabilidad consiste en conocer quién actuó ilegítimamente, es decir, quién no se ha ceñido a las normas que definen lo que es aceptable: la atribución de la responsabilidad consiste, en definitiva, en conocer quién se ha defendido y quién ha atacado. Es decir, se trata de interpretar la intencionalidad de los actores que participan en el conflicto. Aquí radica la dificultad a la hora de categorizar una situación de este tipo. La intención del niño al golpear a otro menor, no es algo fácilmente deducible, no es un estímulo con unos parámetros físicos que el adulto pueda interpretar, sin más¹¹¹. Se trata de un matiz subjetivo (tanto para el actor que ejerce –niño–, como para el actor que percibe –padre–), cuya valoración dependerá de diferentes factores. Como se ha señalado previamente¹¹², la característica *intencionalidad del actor que ejerce la acción de pegar a otro*, convierte la agresión y la violencia en categorías diferentes. Esta circunstancia es determinante en el proceso de transmisión de la legitimación de la violencia: desde que el niño interioriza que, cuando agrede a alguien, la reacción de los que le rodean depende de la intencionalidad de su

¹¹¹ A este respecto, Lewin (1988) propuso la *Teoría del campo*, que subraya la importancia de que todo acontecimiento resulta de una multitud de factores.

¹¹² Véase apartado 1.1.3 del Capítulo 1.

conducta, ajusta la explicación de lo sucedido al argumento que sabe que va a obtener aprobación, la defensa¹¹³.

Ante una misma escena, un sujeto puede concebir diversas interpretaciones¹¹⁴. Así, podría entender el ejercicio de violencia de su hijo hacia otro menor como una agresión (ha pegado a otro intencionadamente), legítima (su intención era defenderse) o bien no legítima (su intención era que le permitieran jugar con ellos a la fuerza). Estas posibilidades conducen, o bien a asignar categorías (violencia o agresión) o bien a otorgar una valoración diferente a la misma categoría (connotación negativa o positiva). Esta circunstancia implica que existan, incluso, diferencias terminológicas significativas en el discurso parental. Así, ciertos padres, al admitir la reacción violenta del niño como legítima, no se refieren a ésta como un acto de *agresión* ni tampoco de *violencia*, sino de *defensa*¹¹⁵ (incluso de manera explícita: *no está pegando, se está defendiendo*).

De manera que, descubrir las intenciones de los actores implicados, es fundamental a la hora de atribuir las responsabilidades con el fin de dictar un mensaje que refleje la forma en que se valora la acción violenta. Sin embargo, aquéllos que no centren su discurso en el criterio de la responsabilidad, no necesitarán averiguar los motivos. En esta investigación, se analizan las diferencias en los procesos de transmisión de la legitimación de la violencia entre aquellos padres para los que conocer la responsabilidad de su hijo es fundamental y aquéllos para los que esto no es imprescindible, puesto que tienen una valoración asignada a las acciones violentas independientemente de la intencionalidad de los actores. Cuando los padres se interesan por las circunstancias que conforman la situación que han presenciado, pero no protagonizado, con el fin de asignar la responsabilidad de la acción violenta, buscan determinar quién tiene la *culpa*, que es un término que alude a la connotación negativa de la responsabilidad. Se trata del sentimiento asociado a la realización de actos contrarios a lo que demanda el universo de valores y normas en el que el individuo se desarrolla. Fraczék y Kirwil (1992) destacan el valor de la culpa que surge tras cometer una acción violenta, en lo que se refiere al control de la violencia futura.

¹¹³ Véase apartado 2.3.3.

¹¹⁴ En la exposición de los resultados de esta investigación, puede observarse que, en ocasiones el adulto prefiere no emitir una valoración acerca de la violencia descontextualizada porque resalta la importancia de las circunstancias de cada situación. Esta opción se ha operativizado a través de la variable *Adaptar la norma* (véanse apartados 4.7 del Capítulo 4 y 5.1.1 del Capítulo 5).

¹¹⁵ Véase epígrafe *La defensa*, del apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1 y el apartado 3.1.2.2 del Capítulo 3.

Tradicionalmente la culpa se ha asociado a un sentido religioso, a un sentimiento íntimo de malestar por no comportarse de acuerdo a los referentes morales de la institución religiosa¹¹⁶. Desde la perspectiva de la Psicología, el sentimiento negativo que conlleva tener la responsabilidad por una acción contraria a lo socialmente deseable, se ha explicado como un estado de *disonancia*. La asignación de la culpa es un objetivo difícil de conseguir, ya que el padre debe interpretar las circunstancias con el fin de descubrir el sentido de la acción violenta. Este proceso es descrito por Guillote (2003) como llegar a conocer el vínculo entre lo visible y lo invisible: descifrar el significado de lo oculto, lo que los actores esconden detrás del significante y no quieren o no pueden desvelar.

Cuando se asigna la responsabilidad de la acción, ciertos matices flexibilizan las consecuencias del proceso. Para Shaver (1985), la atribución de la culpa supone contestar tres preguntas: ¿cuál es la causa? ¿Existe algún responsable? ¿Se puede culpar a alguien? Dar respuesta a estas cuestiones implica admitir que puede existir más de una persona responsable, en caso de que haya algún responsable, y que esto es una cuestión de grado. Por ello, Shaver se refiere a cinco claves que determinan el nivel de responsabilidad: *causalidad*, *estándar moral*, *determinismo*, *elección voluntaria e intencional* y *factores atenuantes*. En primer lugar, el padre sólo podrá culpar al menor por algo que ha hecho, para ello debe existir una relación de causalidad entre la acción del niño y las consecuencias producidas. En segundo lugar, para culpar al niño, el acto realizado debe atentar contra algún principio moral; es por ello que se hace referencia al término *culpar* y no *responsabilizar*. Shaver hace una consideración al respecto de este factor y es que una persona que no tiene un referente moral, como puede ser un niño muy pequeño, que aún no ha aprendido el estándar moral de referencia, no es responsable en el mismo sentido que lo puede ser un adulto o un niño mayor. Esta clave es considerada por los padres, que razonan con sus hijos pequeños aludiendo a valores morales con el fin de enseñarles la relación entre la actuación violenta y la violación del estándar moral. En tercer lugar, para que el niño no sea culpado, sus padres deben considerar que no tenía libertad de elección, es decir, que actuó de forma violenta porque no podía hacerlo de otra manera. En realidad, aquí estriba gran parte de la

¹¹⁶ Los niños adquieren la capacidad de sentir culpa a través de determinados medios disciplinarios (véase apartado 3.2.1.1 del Capítulo 3).

dificultad a la hora de asignar la culpa, dada la inviabilidad, en muchos casos, de determinar hasta qué punto una persona actúa obligado por las circunstancias y ante la imposibilidad de llevar a cabo cualquier otra acción. En cuarto lugar, el padre puede culpar a su hijo si considera que éste ha actuado de manera voluntaria e intencionadamente; es decir, que el niño ha ejercido violencia hacia otro menor sin ser obligado por nadie e incluso a pesar de conocer las consecuencias de tal acción. Por último, y a pesar de que el adulto responsabilice al niño, si concurren ciertas circunstancias, puede considerar que se atenúa su culpa¹¹⁷. Estas circunstancias son las que posibilitarían al menor argumentar acerca de por qué actuó como lo hizo, es decir, justificarse.

Estos cinco factores que Shaver plantea son independientes, es decir, no constituyen niveles en una escala de progresiva culpabilidad: cada uno de ellos se valora gradualmente, pero de manera independiente. Fritz Heider había propuesto, por su parte, un procedimiento para atribuir la responsabilidad por niveles. En su conocida teoría sobre la atribución a propósito del análisis ingenuo de la acción (Heider, 1958), enfatizaba el papel que juega el sentido común, que interviene ante la necesidad de organizar el caos estimular que recibimos. Por este motivo realizamos constantemente atribuciones sin contar con herramientas científicas, sino principalmente guiados por el sentido común. Desde este punto de vista se enfatiza el papel del individuo como elemento que media entre el estímulo y la respuesta y su papel activo y constructivo en la interpretación del acontecimiento. En su modelo, Heider consideró la atribución como un proceso natural, que se desarrolla al codificar los estímulos en relación a los motivos de las personas. En palabras de Heider (1982), *“Los esquemas –o, si se nos permite usar la palabra, los constructos perceptivos- de la intención, o el sentimiento de una misma persona nos permiten una representación sencilla y unificada de una secuencia de fenómenos que de otro modo nos resultarían muy embrollados y confusos. La atribución ayuda a conseguir un medio estable y coherente, proporciona una descripción económica, y a la vez adecuada, de los acontecimientos, y determina lo que esperamos que va a ocurrir y lo que haríamos cuando ocurriera.”* (p. 160). El padre

¹¹⁷ En el apartado metodológico puede observarse que, en las situaciones propuestas para que los sujetos describan cómo reaccionarían, se han descrito ciertas circunstancias que podrían atenuar la culpa del muchacho; por ejemplo, cuando agrede defendiéndose, le ha atacado un niño que está acompañado de más amigos, mientras que él está solo. Se trata de una característica que indica que se encuentra en una situación de debilidad, lo que podría otorgarle cierta legitimidad y así atenuar su culpa (véase apartado 4.5.2 del Capítulo 4).

que observa los acontecimientos atribuye, es decir, entiende la situación en su conjunto como una unidad: el origen y el efecto del episodio, el actor y el acto son las partes de la unidad causal. El proceso por el cual se infiere una interpretación fue denominado *efecto de formación de la unidad*.

Heider planteó una serie de claves que se tienen en cuenta cuando se desarrolla un proceso de atribución: la dificultad de la acción, la capacidad del actor para efectuarla y su motivación para llevarla a cabo. La combinación de estos elementos en diferente grado, lleva a considerar cinco niveles de progresiva responsabilidad. En el primero de ellos, la *asociación*, no se contemplan ni capacidad ni motivación personal; en este caso, con los datos con los que cuenta, el padre no podría inferir una conexión causal. Sin embargo, atribuye la acción a alguien. Este nivel consistiría en la expresión de la necesidad del padre por encontrar a una persona que responda por la agresión, aunque el otro niño no la haya producido. El segundo nivel es el de la *causalidad*, en el que el actor sí tiene capacidad para efectuar la acción, pero no tiene interés en ello; aquí el padre relaciona el efecto con el actor de manera causal, pero no cree que el niño esté motivado para actuar. Es decir, el padre relacionaría la agresión de su hijo (el efecto) con el otro niño, sin establecer una relación motivacional. En este nivel, el menor agredido ha pasado a ser la condición necesaria (la causa) para que se dé la acción. En el tercer nivel, el de la *previsión* (del término inglés *foreseeability*), tampoco se considera que la conducta se lleve a cabo guiada por una motivación, sin embargo, sí se cree que el actor podía prever las consecuencias de su acto: el padre sabe que su hijo podía vaticinar lo que sucedería y en consecuencia, debería haber controlado su acción, dado que el menor era conocedor de las previsibles consecuencias de su conducta, tendría que haberla evitado. El cuarto nivel es el de la *intencionalidad* y en él concurren los dos elementos personales: la capacidad y la motivación del individuo. El padre cree que el menor ha actuado intencionadamente, es decir, considera que pretendía producir lo que de hecho produjo, independientemente de que las consecuencias no fueran de su agrado. Por último, en el nivel de la *justificación o "justificabilidad"* (del término inglés *justifiability*), se da la capacidad y también la motivación, pero se duda sobre la responsabilidad del actor al actuar; el padre cree que existe una justificación, dado que el niño puede, por ejemplo, haber sido coaccionado (supongamos que por otros compañeros) a actuar como lo ha hecho.

Estos niveles, entendidos como grados de atribución de responsabilidad, describen la forma en que el padre se explica el comportamiento de su hijo: una vez que le atribuye la responsabilidad por la acción cometida, podrá valorar el fin de tal conducta (por ejemplo, quería conseguir un juguete, se defendía de una agresión anterior o pretendía defender a un amigo).

El análisis de Heider, que supuso una contribución fundamental al distinguir entre causa personal o interna y causa ambiental o externa en la atribución de la responsabilidad, da por hecho que el observador conoce la intención del actor. Ahora bien, ¿qué es lo que sucede si el padre no se sabe qué es lo que mueve a su hijo a actuar como lo hace? Esta situación es, de hecho, bastante frecuente entre aquellos adultos que observan cómo sus hijos agreden a otros menores. Si el niño ya ha aprendido que al negar su responsabilidad sobre el acto, está también liberándose de las consecuencias negativas que éste pueda acarrear, lo más probable es que niegue su culpa o su responsabilidad.

Cuando el padre supone que la conducta agresiva de su hijo ha sido provocada por el otro menor, se le plantea el dilema de conocer las circunstancias que definen la situación, especialmente su verdadera intención. El adulto podría entender que su hijo ha agredido como consecuencia de un propósito ajeno al otro niño (por ejemplo, pega para demostrar a los demás que es fuerte). Sin embargo, si considera que su hijo ha pretendido dañarle, aumenta la complejidad de su interpretación: podría deberse a un arrebatado de ira, ser una agresión desplazada o responder a un sentimiento permanente de enemistad (Heider, 1982). De manera que el progenitor necesita conocer la intencionalidad de su hijo en el contexto en el que se desarrolla la acción y el resultado de tal inferencia le conduciría a legitimar o no la conducta violenta y transmitir las normas, valores y creencias acordes a esta interpretación. Con este fin, el sujeto interpreta qué disposiciones personales subyacen y provocan dicha acción, en base a los elementos con los que cuenta (por ejemplo, qué percibe o el conocimiento acerca de su hijo y del otro menor).

Con el propósito de dar cuenta de la forma en que se desarrolla este proceso, Jones y Davis propusieron, en 1965, una explicación de la atribución de la intención. Es la *teoría de las Inferencias correspondientes*, según la cual el observador establece una

relación entre el comportamiento, las consecuencias de la conducta, las disposiciones personales y las intenciones del actor. A partir de los desarrollos teóricos de Heider, señalan que el observador que desconoce la intencionalidad del actor, realiza dos suposiciones con el fin de deducir sus motivos: que la persona tiene conciencia de los efectos de su acción y que, además, posee la capacidad para ejercerla. Así se desarrolla el proceso de atribuir las intenciones. El análisis que sigue es un proceso más o menos consciente, en el cual el padre participa activamente, por ejemplo, preguntando a los niños, con el fin de conocer más datos sobre la situación¹¹⁸. Jones y McGillis (1976) proponen que el observador puede inferir las motivaciones de la persona que actúa a partir de la categoría del rol que se le atribuye. Suponemos que el padre contará con más datos por su propia experiencia con su hijo, que por el rol que éste ejerce. Sin embargo, parte de la inferencia que realice puede provenir de las características físicas o sociales de los menores y de sus roles asignados. Por ejemplo, si uno de ellos fuera el líder del aula y el otro la parte débil, el objetivo de las burlas de los demás, el progenitor podría percibir estas características como condiciones que definen la intencionalidad de los actores (por ejemplo, el niño líder se ríe del débil, que le agrede). A este respecto, puede suceder que el adulto deduzca la categoría de rol del pequeño como consecuencia de las situaciones que el niño vive: si resulta agredido reiteradamente el padre puede asignarle el rol de la parte débil en los conflictos¹¹⁹. Esta circunstancia facilita la generación de expectativas hasta el punto de que el niño puede acabar actuando de acuerdo a las mismas; éste es el efecto que pronostica la *profecía autocumplida*¹²⁰.

Jones y Davis proponen que existe, además del proceso de atribución de las intenciones, un proceso de atribución de las disposiciones para actuar. Una de las formas de conocer la disposición de su hijo para agredir al otro niño, es seguir el *principio de los efectos no comunes*, que consiste en conocer qué consecuencias, de entre todas las que ha producido esta conducta, son producto específicamente de su intención. Para ello el padre tendría que aislar los efectos que son intencionados de los

¹¹⁸ Los resultados de esta investigación reflejan esta circunstancia: el padre *indaga*, con el fin de conocer qué ha sucedido cuando presencia una escena en la que su hijo agrede a otro menor (véase apartado 4.8 del Capítulo 4).

¹¹⁹ En ocasiones, los padres asignan determinados roles a sus hijos como consecuencia de sus expectativas al respecto de los mismos. Entre las respuestas de los sujetos, encontramos algunas que hacen referencia a que su hijo siempre resulta atacado, que nunca comienza las peleas (categorizada como *Atacan al hijo*) y otras que se refieren a lo contrario, al hecho de que su hijo participa en peleas con facilidad (categorizada como *Cree que el hijo también puede ser culpable*) (véase Anexo 5.1).

¹²⁰ Véase epígrafe *Profecía autocumplida*, en el apartado 2.3.2.3.

que no lo son. Así, llega a conocer, de entre todas las consecuencias (por ejemplo, el otro niño llora, le insulta, huye o avisa al padre), cuáles ocurren únicamente por la agresión de su hijo.

Los cinco factores propuestos por Heider fueron reelaborados por Rule y Ferguson (1984) en clave de dimensiones: *evitabilidad*, *intencionalidad* y *aceptabilidad del motivo*. Cada una de éstas constituye un continuo y el observador sitúa lo que ha presenciado en un punto del mismo. El padre valora, entonces, el grado de evitabilidad de la acción protagonizada por su hijo, es decir, las posibilidades de que ésta pudiera no haberse producido. De igual manera, considera el nivel de intencionalidad que había en su conducta y establece el grado en que acepta el motivo para actuar como lo hizo. Si el adulto considera que la conducta violenta se encuentra más cercana a los polos de lo evitable, intencionado y no aceptable, reprobará en mayor medida la acción de su hijo. Cuando en el conflicto el hijo responde a una agresión anterior, el padre puede contemplar su acción en base a estas dimensiones de manera diferente. Estos continuos tienen diferente peso a la hora de valorar cada situación y reaccionar en consecuencia. La acción consecuente es evitable si el hijo puede responder a la agresión previa de otra manera que no implique violencia y el golpe que le dé al otro niño será claramente intencionado (con el objetivo de defenderse). Sin embargo, a pesar de esto, es posible que no se acepte el motivo. Podría, entonces, admitirse que existe cierta jerarquía en la consideración de estas dimensiones a la hora de valorar la conducta violenta, pues no todas estarían afectando de la misma manera.

De forma que el progenitor considera una serie de factores a la hora de valorar la pertinencia de la conducta de su hijo y atribuirle la responsabilidad por ello. Así, cuando el observador entiende que el menor podía prever las consecuencias perjudiciales de su acción, valorará más negativamente su conducta; de igual forma, cuando el daño provocado sobrepasa ciertos límites, el progenitor considerará también que es peor (tanto si se trata de un ataque como si se trata de un acto de defensa). Otro factor, que está íntimamente relacionado con el carácter del acto de ataque, es lo inesperado de la acción: una conducta dañina, por el hecho de ser, además, inesperada, provoca más reacciones en contra.

En la Tabla 2.1 se muestra una síntesis de los factores que se valoran al atribuir la conducta y que se han expuesto en este capítulo.

Tabla 2.1: *Factores que intervienen en el proceso de atribución de la responsabilidad*

Factores que intervienen en la atribución	Cómo se atribuye la responsabilidad (ejemplos)
Asociación (Heider)	<i>¿Mi hijo ha pegado a otro niño?</i>
Causalidad (Heider, Shaver)	<i>¿Mi hijo ha pegado a otro niño y por ello éste llora?</i>
Determinismo (Shaver)	<i>¿Mi hijo se ha visto obligado a pegar a otro niño?</i> <i>¿No había otra solución?</i>
Dimensión evitabilidad–no evitabilidad (Rule y Ferguson)	
Previsión (Heider)	<i>¿Mi hijo podía prever que el otro lloraría?</i>
Elección voluntaria, intencional (Shaver)	
Intencionalidad (Heider)	<i>¿Mi hijo tenía intención de hacerle llorar?</i>
Dimensión intencionalidad-no intencionalidad (Rule y Ferguson)	
Factores atenuantes (Shaver)	
Justificabilidad (Heider)	<i>¿Mi hijo puede justificar por qué le ha pegado?</i>
Dimensión aceptación–no aceptación motivo (Rule y Ferguson)	
Estándar moral (Shaver)	<i>¿La acción de mi hijo transgrede alguna regla moral?</i>

Para concluir con la exposición de factores que el padre podría tener en cuenta a la hora de atribuir la responsabilidad oportuna a su hijo, con el fin de valorar la acción cometida, consideramos a continuación los dos modelos propuestos por Kelley (1973). En el primero, este autor parte de un aspecto no contemplado por otros autores: la cantidad de información de la que el observador dispone para atribuir un grado de responsabilidad al actor. En función de los datos con los que cuenta el padre, éste puede realizar diversas inferencias para conocer a qué se debe la actuación violenta de su hijo. De manera que si el sujeto cuenta con mucha información, puede permitirse el realizar combinaciones entre los datos de los que dispone para descartar posibles causas, hasta encontrar la correcta. Kelley propone en la *teoría de la Covariación*, un paralelismo entre las combinaciones que realiza el sujeto y el análisis estadístico ANOVA. Así, el progenitor valoraría las personas, la situación y los estímulos como variables independientes, que influyen en la variable dependiente: el efecto de la conducta. Éste no sería el caso del sujeto que ve una vez cómo su hijo agrede a otro menor, dado que se trataría de una situación puntual. Este modelo se aplicaría únicamente cuando la misma escena se repite en diferentes ocasiones. En este caso, la información con la que el

adulto puede contar es: la de *consenso* (tras comprobar si el mismo efecto se da en muchas personas o no), la de *consistencia* (al analizar si este efecto ocurre en muchas ocasiones) y la de *distintividad* (verificando si el efecto se da sólo con ese estímulo). Supongamos que el padre quiere averiguar si un niño está llorando debido a la agresión de su hijo y cuenta con información acerca de todos estos aspectos. Según este modelo, debería valorar si el golpe de su hijo provoca el mismo efecto (llorar) en otras personas, si el niño agredido llora en otras ocasiones y si este llanto se produce sólo ante la agresión o también se da ante otros estímulos. Este análisis no es nada sencillo; se trata más bien de un modelo idealizado, que parte de la base de que el adulto contaría con gran cantidad de información y esto, en la mayoría de las ocasiones no ocurre (Guallar, Balaguer y Castillo, 1997).

El segundo modelo propuesto por Kelley da cuenta de la responsabilidad del actor cuando el observador no dispone de muchos datos: es la *teoría de la Configuración*. En este caso el padre tendría en cuenta el efecto y valoraría conjuntamente las posibles causas de la acción. Se aplica el *esquema causal de las causas múltiples* cuando varios estímulos pueden producir el mismo resultado; el *principio de desestimación* establece que el papel de una causa se rechaza cuando otros estímulos presentes pueden producir el mismo efecto. De manera que si el padre entiende el llanto de un niño como el efecto de una situación, atiende a cuántas causas potenciales están presentes; por ejemplo, su hijo le ha pegado, otro niño le ha provocado, hay otros menores presentes riéndose y burlándose de él o los dos niños arrastran una mala relación. Así, cuando existen varias causas posibles, el poder que el padre asociaría a una sola de ellas, disminuiría. De manera que si el niño agredido pretende hacer creer al adulto que su llanto se debe a la agresión de su hijo, éste dudaría de tal atribución al considerar también otras causas.

Por lo tanto, el proceso de inferir e interpretar que realiza el padre con el fin de darse a sí mismo una explicación *lógica* de lo que ha presenciado, se desarrolla de manera activa y constructiva. En él, el adulto tiene en cuenta los estímulos antecedentes y también las consecuencias de la conducta de su hijo. Al decir que el padre realiza una *atribución*, queremos significar que persigue encontrar los determinantes de la acción del menor, el porqué de su comportamiento: con ello atribuye el motivo de la acción, la categoría y también la culpabilidad de los actores que intervienen. Tajfel (1989)

describió este proceso como el establecimiento de una relación de causalidad y una justificación. Éste es, precisamente, un factor de gran importancia en este proceso, que influye determinantemente en la transmisión del entramado de creencias y normas que el padre realiza. El adulto *necesita encontrar una explicación* a la conducta de su hijo y cuando éste sabe que las consecuencias de su acción han sido negativas, también necesita explicarse¹²¹.

2.3.2.3.- *DISTORSIONES EN LA PERCEPCIÓN Y EN LA INTERPRETACIÓN*

Los elementos de los que dispone una persona que no está involucrada en un conflicto, para definir y valorar el mismo, son diferentes, lógicamente, de aquéllos con los que cuentan los actores que participan, al carecer el primero de la vivencia, las emociones y las cogniciones implicadas. Sin embargo, el observador externo puede contar con ciertas particularidades que le faciliten interpretar una situación que le es ajena. La experiencia de una persona que haya vivido situaciones similares puede ayudarle a reconocer qué ocurre y por qué; de igual manera, el hecho de ser alguien próximo a las personas que intervienen, le aporta pistas para interpretar la situación. De darse el caso contrario, si el observador no conociera a los protagonistas, no estaría implicado emocionalmente en el conflicto y esto facilitaría que pudiera llegar a una interpretación más objetiva del mismo.

Cuando el observador conoce a todos o a alguno de los actores que participan en la situación conflictiva, como es el caso del padre que ve a su hijo agrediendo a otro menor, contará inevitablemente con una serie de cogniciones y emociones que no tendría si no les conociera: cuanta más relación se tenga con una persona, más ideas se tienen asociadas a ella. El padre que presencia cómo su hijo agrede a otro niño, es un observador muy poco neutral, en el sentido de que cuenta con un gran bagaje de experiencias vividas con su hijo (puede que, incluso, experiencias similares) a la vez que muchas cogniciones y emociones asociadas al menor. Por lo tanto, la interpretación del conflicto que lleve a cabo el adulto y las atribuciones que realice, estarán condicionadas en parte por esta relación.

¹²¹ Este aspecto se analiza en el apartado 2.3.3.

En este apartado vamos a analizar algunos aspectos tradicionalmente estudiados bajo el prisma de la Psicología Social relacionados con la más que probable falta de neutralidad a la hora de interpretar una situación cuando se está estrechamente relacionado con los actores que participan directamente en la escena que se desarrolla. Se trata de analizar las distorsiones en la percepción y en la atribución que serían propias de un adulto que presencia cómo su hijo agrede a otro menor: sus sesgos cognitivos.

- Disonancia cognitiva.

Como es bien sabido, la teoría propugnada por Festinger en 1957 establece que, dado que normalmente nos movemos guiados por consistencias entre elementos cognitivos, cuando surge una inconsistencia, tratamos de hacerla disminuir debido a la incomodidad psicológica que ésta nos provoca. La aplicación de esta teoría a la situación que analizamos, será válida en aquellos casos en los que al padre le genera malestar el hecho de presenciar cómo su hijo agrede a otro menor: bien porque esto sea inusual, bien porque choque con su actitud, sus creencias o los sentimientos que tiene asociados al niño. Sin embargo, cuando el adulto está acostumbrado a ver a su hijo actuar de esa manera o cuando su actitud es favorable hacia tal comportamiento, presenciar una situación como la descrita no le generará tal malestar.

Algunos otros autores también han relacionado la falta de consistencia con la tensión que motiva al individuo a introducir modificaciones en sus pensamientos. El primero de ellos, como ya se ha comentado, fue Heider (1946), quien propugnó su teoría en base al principio de la necesidad de tener una percepción unitaria del mundo y de que existe consistencia entre unas actitudes y otras y entre actitudes y conductas. El conocimiento del individuo funcionaría como un sistema en equilibrio donde las cogniciones están relacionadas entre sí, formando una representación estructurada del mundo; al llegar nuevas informaciones, el sistema debe reestructurarse de nuevo. Posteriormente, otros autores propugnaron teorías acerca de la relevancia del malestar generado por este tipo de incongruencia: Osgood y Tannenbaum (1955) o el mismo Festinger (1957).

La incomodidad que se siente por encontrar elementos cognitivos disonantes entre sí, nos lleva a intentar evitarla en la medida de lo posible. Festinger (1957) lo planteó de la siguiente manera: por un lado, las personas tratamos de lograr consonancia cuando surge la disonancia, porque ésta es psicológicamente incómoda. Por otro lado, además, tratamos activamente de evitar las situaciones e informaciones que podrían probablemente aumentarla. Ahora bien, ¿qué elementos son aquéllos que pueden resultar disonantes entre sí? El autor se refiere a diferentes conceptos (actitud, creencia, valor) que funcionarían como si fueran de un mismo tipo: conocimientos. Por lo tanto, el padre de nuestro ejemplo tendrá una serie de actitudes más o menos favorables hacia la violencia, algunas creencias, cogniciones y sentimientos asociados: las ideas ligadas a la situación que percibe y las emociones que ésta le genera. Todos estos elementos son considerados como *conocimientos* y se diferencian unos de otros por la relevancia, que tienen para el perceptor.

El padre observa cómo su hijo actúa agrediendo a otro menor. Supongamos que para el adulto la violencia es algo que siempre se debe procurar evitar y que tiene asociado a su ejercicio una serie de sentimientos y cogniciones en contra. Imaginemos, además, que no cree que su hijo sea un niño que se relacione habitualmente con otros menores de manera violenta, sino todo lo contrario. Si, en la situación que presencia el progenitor, su hijo parece estar agrediendo al otro menor sin que haya habido ninguna agresión anterior por parte de éste, al padre que hemos descrito le costará asimilar y entender la escena. Esto sucede porque se produce una distorsión cognitiva entre las creencias asociadas a su hijo (nunca agrede, huye de la violencia) y las categorías perceptivas que se empiezan a formar al presenciar la situación (el hijo golpea a otro niño sin que, aparentemente éste le haya provocado previamente). El progenitor se encuentra en ese momento con ideas y emociones disonantes que le provocan un malestar que va a tener la necesidad de paliar.

Cuanto menos frecuente sea que el niño se comporte agresivamente, mayor será la distancia entre los elementos, dejando de ser consistentes. El adulto puede considerar la violencia como una posibilidad negativa que podría emplearse en determinadas situaciones: únicamente aquéllas en las que el individuo se defiende. La idea de la defensa puede llevar, además, asociadas ciertas connotaciones que le revisten del ideal de la justicia. Esto hace que, cuando una persona agrede con la exclusiva intención de

defenderse, puede considerar que actúa justamente o que, incluso, ejemplifica a otros lo que es correcto a través de su acción. Todos estos elementos confieren a la creencia: *agredir sólo en caso de defensa*, un especial valor. De manera que cuando alguien observa cómo una persona cercana rompe esta norma porque ha ejercido violencia sin estar, aparentemente, defendiéndose, los *conocimientos* chocan, produciendo un estado de disonancia cognitiva al perceptor. El estado de disonancia puede ser psicológicamente más o menos incómodo en función de una serie de circunstancias: la importancia otorgada a los elementos disonantes entre sí, la cantidad de conocimientos que chocan y el valor de los elementos relevantes en las relaciones con el aspecto que se considera (Festinger, 1957). En nuestro estudio, nos interesa considerar qué consecuencias tiene esto de cara a la percepción subjetiva del padre que presencia cómo su hijo agrede a otro menor.

Lógicamente, la presión que se siente para volver a un estado psicológicamente no contradictorio es mayor cuanto mayor sea la magnitud de la discordancia; sin embargo existen ciertas fórmulas para reducir la misma. Como es sabido, Festinger (1957) propone tres medios para lograr que los elementos disonantes se vuelvan consonantes. En primer lugar, se podría modificar un elemento cognitivo sobre la conducta percibida (la acción o el sentimiento generado); en segundo lugar, cambiar un elemento cognitivo acerca del ambiente y en tercer lugar, añadir nuevos elementos cognitivos. Al padre que percibe la acción y que debe interpretar la situación y atribuir la responsabilidad por el ejercicio de violencia, le sería difícil reducir su estado de disonancia cognitiva modificando la conducta o el ambiente. Sin embargo, sí podría añadir nuevos elementos que reestructurasen las inconsistencias. El sujeto tendría la oportunidad de preguntar directamente a los participantes con el fin de obtener esta información¹²². Otros datos acerca de sus motivos, de cómo se han sentido, podrían proporcionar un nuevo equilibrio entre los elementos disonantes. Suponemos que el padre sentirá más disonancia cuando su hijo ataca a otro niño porque probablemente será una acción más inesperada y que chocará con más elementos (por ejemplo, la idea que tiene asociada al menor o sus creencias en contra de la violencia).

¹²² Los resultados de esta investigación demuestran que se da esta posibilidad (véase epígrafe: *Mensaje parental: qué dice al llegar a la escena*, en el apartado 5.2.1.2 del Capítulo 5).

En cuanto al primer y segundo métodos, a pesar de que resultan difíciles, serían factibles, al menos en cierta manera. El observador no puede variar el curso de una acción que ya se ha producido y de la que es ajeno. A pesar de esto, algunas fórmulas se asemejan a este método. El hecho de que un progenitor niegue la evidencia, es decir, perciba algo radicalmente distinto a lo que ha ocurrido, podría darse en ciertas ocasiones¹²³. El niño que agrede a otro sin motivo aparente puede ser apoyado por el padre, que legitimaría la conducta de su hijo, mostrando hacia el otro su rechazo por haberle atacado previamente. Una alternativa posible en la situación que analizamos sería la de modificar la cognición evitando exponerse a nuevos elementos. Aquél que valora negativamente la violencia, al percibir una escena en la que su hijo agrede a otro menor defendiéndose de una agresión previa, puede otorgar cierta legitimación a esta acción por tratarse de un acto de defensa. Dado que tiene una actitud proclive a deslegitimar la violencia, cuando percibe una situación que no le provoca tanto rechazo (por ejemplo, porque considera que su hijo ha actuado justamente), puede que no se acerque al lugar donde se desarrollan los acontecimientos y evite, de esta manera, obtener nueva información que podría hacer variar su interpretación de lo sucedido. Es posible que no vaya a este lugar ni intervenga¹²⁴ porque no esté cómodo sintiendo que está legitimando la conducta de su hijo, dado que su actitud es contraria a la violencia: aproximarse al lugar donde se desarrollan los acontecimientos podría suponer tener que mostrar su legitimación y esto le incomodaría. Esto sucede porque podría resultarle costoso exponer los argumentos que legitiman la violencia cuando normalmente no constituye una práctica aceptable para él.

Se ha estado analizando la interpretación y el proceso de atribución que realiza el progenitor al percibir la situación, con las incongruencias que esto le puede generar. Sin embargo, el niño protagonista de la acción también puede sufrir esta incomodidad psicológica. Dada la tendencia a justificar nuestros actos, el menor pretenderá hacerlo basándose en el argumento que ha asumido como aceptable, es decir, la defensa. Sin embargo, resulta difícil valorar una acción cuando no podemos atribuir las causas de la misma: esto ocurre con frecuencia al preguntar a dos menores que están peleando, quién

¹²³ Los resultados de esta investigación demuestran que se da esta posibilidad (véase apartado 5.2 del Capítulo 5).

¹²⁴ Los resultados obtenidos en esta investigación contemplan esta opción (véase epígrafe *Primera reacción parental: acudir al lugar de la escena*, en el apartado 5.2.1.2 del Capítulo 5).

se está defendiendo y quién está atacando¹²⁵. Es probable que ambos consideren (y que lo crean realmente) que el otro sujeto es el que ataca; para un observador externo es realmente difícil conocer qué gestos suponen un ataque para cada uno de ellos. Si el niño tiene asumido que lo único que le otorga legitimación de cara a los demás cuando se comporta violentamente es la defensa, la tensión que le podría generar saber que ha atacado disminuiría al argumentar que se trataba de un acto defensivo. Si el menor no sintiera tal incomodidad porque cree que se trata de un acto justo, los progenitores podrían intentar provocarle esta tensión psicológica (por ejemplo, razonando, insistiendo, castigando o regañando) para hacerle comprender que ha actuado mal (Díaz Aguado, 2006b; Fraczék y Kirwil, 1992; Hoffman, 2002). Esto sería una forma de deslegitimar su agresión: haciendo que el menor se sienta mal al provocar en él una actitud negativa hacia la violencia, generando en el niño el sentimiento de culpa necesario para que desarrolle una actitud empática¹²⁶. En el caso contrario, si los padres no valoraran tan negativamente, o valoraran de forma positiva, la acción violenta del hijo, no considerarían necesario suscitar en él esta tensión procedente de valorar actitudes incongruentes.

- Error fundamental de atribución.

Heider (1946) propuso que las interacciones personales están influidas por las configuraciones cognitivas, que determinan la interpretación de los actos: al atribuir la responsabilidad de una acción, es frecuente codificar los estímulos positivos juntos y separados a su vez de los negativos y viceversa. Por ello, el perceptor tiende a captar más fácilmente los aspectos positivos de una persona y los negativos de otra. Así, el padre percibiría los aspectos positivos en la persona a la que quiere, su hijo, y los negativos en el otro niño (especialmente si no tiene ningún vínculo afectivo hacia él). De manera que si alguien a quien apreciamos hace algo que nos desagrada, tendemos a modificar sesgadamente la atribución, cambiando la situación disarmónica por una situación equilibrada. Al buscar la explicación de las conductas de los demás y de nuestras propias acciones, valoramos qué factores han influido en las mismas (Nisbett, Caputo, Legernt y Marecek, 1973). A este respecto, Jones y Harris (1967) se refirieron a

¹²⁵ Los sujetos que han participado en esta investigación reflejan esta forma de reaccionar en sus respuestas (véase epígrafe *Mensaje parental: qué dice al llegar a la escena*, en el apartado 5.2.1.2 del Capítulo 5).

¹²⁶ Véase apartado 3.2.1.1 del Capítulo 3.

una serie de elementos que se pueden agrupar en factores internos (propios de la personalidad del individuo) y externos (ambientales y sociales). De manera que al atribuir la causa de cualquier acto, nos apoyamos en estos factores, dando más o menos peso a cada uno. La relación de la importancia que otorgamos a cada elemento, fue estudiada por Ross (1977), que destacó un sesgo que puede ocurrir durante el proceso de atribución: el *error fundamental de atribución* (o *sesgo de correspondencia* o *efecto de sobreatribución*). Consiste, como es sabido, en la tendencia a sobredimensionar los motivos personales internos y dar poco peso a los externos cuando se trata de explicar un comportamiento observado en otras personas y, sin embargo, valorar todos los factores para explicar una conducta propia.

Tradicionalmente se ha considerado que este error en la interpretación de las acciones supone una diferenciación en la atribución de la conducta ajena versus la conducta propia, sin embargo, creemos adecuado ampliar este sesgo en el caso de la atribución de acciones de personas cercanas y valoradas por el observador. El progenitor, observador de la situación conflictiva entre su hijo y otro menor, aunque ajeno a la misma, probablemente valore qué circunstancias han podido contribuir o, incluso, determinar el desarrollo de la agresión. Algunos de los factores que contempla serán propios de la personalidad de los menores (por ejemplo, *suele pelear a menudo*, *no le gusta compartir sus juguetes* o *llora con frecuencia*) mientras que otros serán circunstancias del ambiente o circunstancias sociales (por ejemplo, *hoy se encuentra mal*, *el otro niño le ha insultado antes* o *un amigo le ha convencido para actuar así*). El *error fundamental de atribución* puede ampliarse a la atribución que realiza el progenitor de la acción protagonizada por su hijo. En este caso valoraría como factores más influyentes los de índole social o ambiental, los externos: aquéllos que no son propios de la personalidad del menor, sino puramente circunstanciales. De esta manera, el padre consideraría que su hijo no *es* un niño agresivo, sino que *se ha comportado* agresivamente porque determinadas circunstancias le han empujado a ello¹²⁷. En cambio, podría valorar la acción del otro niño como motivada por sus características psicológicas; lógicamente, si se trata de una persona cercana (por ejemplo, un primo o un amigo), probablemente habría menos posibilidades de que el padre sufriera este sesgo al atribuir las causas de las acciones de cada uno.

¹²⁷ Tal y como se expone más adelante, la legitimación de la violencia implica la aceptación de una forma de comportamiento y no de una forma de ser (véase apartado 3.2.2.3).

Si el conflicto que se desarrolla ante el adulto sucede entre un grupo de menores en el que está incluido su hijo y otro grupo de niños no conocidos, es probable que el padre, como observador que atribuye las acciones, pueda cometer el *error último de atribución* (Pettigrew, 1979). Si el grupo de menores desconocidos (*los otros*) está realizando acciones que consideramos negativas, la tendencia del adulto a atribuirles una disposición interna será mayor. Si, por el contrario, fuera el grupo al que pertenece su hijo el que protagonizara estas acciones, el padre tendería a encontrar explicaciones basadas en el ambiente o en factores sociales (en cualquier caso, ajenos a la personalidad de estos niños). Si, por el contrario, su hijo y sus amigos actuaran positivamente (por ejemplo, evitando la pelea), el adulto podría considerar que el factor interno es el que tiene más peso.

- Profecía autocumplida.

El padre que presencia la escena y realiza una serie de inferencias para atribuir la responsabilidad, puede verse afectado por el *efecto pigmalión*, también conocido como *profecía autocumplida*. Aunque originalmente esta expresión se acuñó en referencia a los sesgos de los profesores al respecto de las expectativas de sus alumnos (Rosenthal y Jaconson, 1968), Robert Merton (1948) había empleado este concepto en relación al efecto que tiene el juicio conformado en torno a alguien en la interpretación de sus conductas y en la realización de determinados acontecimientos¹²⁸.

Cuando el observador de la escena hace inferencias y atribuye las responsabilidades de las acciones que ha percibido, puede ocurrir que sus expectativas afecten al desarrollo de los acontecimientos. Cuando el adulto se dirige al lugar donde se encuentran los niños, sus deseos acerca de cómo le gustaría que se hubiera desarrollado el conflicto, están influidos por lo que espera de su hijo y esto puede afectar a la conducta del menor, que reaccionaría en consecuencia. Por ejemplo, si el padre no cuenta con que su hijo vaya a atacar a otro menor sin una provocación previa y

¹²⁸ Existe una amplia trayectoria de investigación en lo que respecta al efecto de las expectativas en las conductas delictivas. Lemert (1951) desarrolló la *teoría del etiquetado*: por un lado, explica que el sistema penal crea el fenómeno del delincuente, al asignar dicha etiqueta y por otro lado, el etiquetado, lo asume y se comporta como tal. Esta teoría ha sido revisada y desarrollada posteriormente (Goffman, 1961; Kitsuse, 1962; Lemert, 1967).

observa cómo esto sucede, puede interpretar erróneamente el conflicto. Si el padre transmite a su hijo sus expectativas (*imagino que estabas defendiéndote*) podría llegar a hacer variar el curso de las interpretaciones de las acciones: el niño puede considerar que sí había sido provocado previamente. Uno de los efectos de las expectativas del observador en el desarrollo de los acontecimientos son las *tendencias confirmatorias* (Snyder, 1981): el padre, en este caso, seleccionaría las preguntas y recabaría la información que confirmase sus hipótesis (*mi hijo es bueno y se porta bien; no agrede sin una provocación previa*).

En resumen, el observador de una escena en la que se desarrolla un conflicto, puede sufrir diversos sesgos que le conduzcan a interpretar la situación con un sentido determinado. Estos sesgos son propios del observador; ahora bien, la persona que participa en la escena puede regular la información que transmite, con el fin de influir en la percepción del observador. Esta posibilidad se explica en el apartado siguiente. En cuanto a los sesgos sufridos por el padre, como perceptor de la escena de conflicto, destacan, en primer lugar, los causados por sus propias motivaciones (Jones y Thibaut, 1958). El interés del adulto puede ser: confirmar sus propios valores (*estoy en contra de la violencia y mi hijo también, así que debe tratarse de un accidente o un juego*); comprender a su hijo y las causas de su acción (*han debido molestarle mucho para que haya reaccionado así*) o determinar si la conducta se ajusta a la norma (*le ha pegado tras una provocación, no le ha atacado*). En segundo lugar, las expectativas del progenitor influyen en la percepción de la escena a través del efecto de la *profecía autocumplida*. Por último, la interpretación está determinada por la familiaridad, el grado de cercanía con los participantes; la percepción es tanto mas compleja cuanto más se conoce a las personas y, en ella influye el significado emotivo de la persona a la que se percibe. El padre puede bloquear las señales incongruentes que recibe, tratar de adaptarlas y detenerse en aquéllas que satisfacen sus expectativas.

2.3.3.- ARGUMENTACIÓN DEL MENOR: LAS RAZONES QUE JUSTIFICAN SU CONDUCTA

El proceso por el cual el adulto otorga legitimación a su hijo para actuar con violencia pasa por descifrar la motivación que conduce al niño a actuar, atribuir su grado de responsabilidad. Como se ha señalado en el apartado anterior, esta atribución

puede llegar a ser determinante a la hora de considerar una acción como legítima o no. El progenitor puede preguntar al menor por qué ha actuado como lo ha hecho con el fin de conocer sus motivos y servirse de estas explicaciones para valorar su acción. Ahora bien, el niño socializado en un entorno de discursos sociales compartidos que otorgan legitimación a la violencia en caso de defensa, habrá aprendido este mensaje desde pequeño. En palabras de Shaver (1985): *“Desde que somos muy pequeños, aprendemos a afirmar: «no ha sido mi culpa», o «no pretendía hacerlo». La responsabilidad y la culpa nos sigue durante la fase de adultos, en tanto que los defectos personales u organizacionales requieren de una explicación.”* (en prefacio).

Esta reacción, típica en muchos niños (por ejemplo, *él ha empezado*), no es más que el reflejo de la interiorización del mensaje de legitimación de la violencia que reduce las situaciones en las que es aceptable comportarse violentamente a aquéllas en las que la intención es defenderse (Fernández Villanueva, 2005). Se ha comprobado que desde que los niños son muy pequeños sienten la necesidad de justificar sus conductas negativas; Villalón (1987) encontró que a partir de los tres años, resulta evidente la necesidad de justificarse. Este argumento se va empleando con más frecuencia y se va perfeccionando con la edad, a medida que se avanza en el aprendizaje del discurso de legitimación. Se trata de un discurso mediante el cual, se desvía incluso la atención del sufrimiento de la víctima o se impide su reconocimiento como no culpable (Sabucedo, Blanco y De la Corte, 2003).

La transmisión de una serie de valores y normas de conducta pueden contrarrestar, en cierta medida, la utilización de este argumento socialmente admitido cuando no se ha tratado verdaderamente de un acto defensivo. Es decir, si un niño aprende que no debe mentir nunca a sus progenitores, sólo debería utilizar la defensa como el argumento de justificación en aquellos casos en los que sea real, es decir, cuando verdaderamente haya respondido a una agresión anterior. Ahora bien, aquí se plantea el problema de discernir cuándo ocurre una agresión realmente merecedora de una respuesta en forma violenta: qué se entiende por agresión o cuándo se trata de una agresión suficiente (Alonso, 2003; Rodrigo, 2003).

En este apartado nos centraremos en las características de los argumentos que ofrece el menor a su padre una vez que ha actuado violentamente, agrediendo a otro

niño. Con este objetivo debemos contemplar, en primer lugar, la diferenciación que existe entre dar la razón de su comportamiento y explicar la causa que le ha movido a hacerlo. Buss (1978) se centra en esta distinción, a la que tradicionalmente las teorías de la atribución no han atendido suficientemente. Explicar la *causa* consiste en citar qué antecedente (o grupo de antecedentes) han concurrido para provocar un determinado efecto. La causa provoca acciones no intencionales, ocurrencias, y por ello se da independientemente de la intención del actor. Sin embargo, la *razón* da cuenta de las acciones, es decir, de acontecimientos intencionales. Por ello, citar una causa no implica justificar un acontecimiento, mientras que explicitar la razón sí, porque se explicitan los factores que han motivado la actuación. De manera que, mientras que la causa nos permite explicar la conducta, la razón nos posibilita comprenderla (Locke y Pennington, 1982; Rodrigo, 2003).

Aunque no todos los autores tienen en consideración esta distinción conceptual, para Buss (1978) implica un importante aspecto a tener en cuenta a la hora de analizar los argumentos que ofrecen las personas al explicar qué motivó sus conductas. En nuestro caso, la situación que observa el padre constituye una acción intencional por parte de los actores involucrados; cuando éstos explican por qué han actuado como lo han hecho, están ofreciendo las razones de su comportamiento.

En el caso que estamos contemplando, la intencionalidad, que es precisamente la clave definitoria del argumento basado en razones, es también el elemento que distingue una acción agresiva de una acción violenta (Baron y Richardson, 1994; Martín Baró, 1983; Moreno, 1996). De aquí se derivan dos consecuencias. En primer lugar, si el fin perseguido por el niño no es legítimo (por ejemplo, pegar a otro niño para que le dé un juguete), podría pretender hacer pasar su acción agresiva, intencional, por una conducta violenta, no motivada, ofreciendo sus razones como si se trataran en realidad de causas, de manera que su acción no pareciera intencionada, movida por un objetivo, sino una consecuencia lógica e incontrolable y, por lo tanto, inevitable. No siempre se darían las circunstancias que harían parecer, a ojos de quien observa la situación, la conducta del menor como un acto no intencionado (por ejemplo, asustan al niño por la espalda y éste, de manera inconsciente, se da violentamente la vuelta y el niño que le ha empujado, cae al suelo). Para Nelson y Tedeschi (1993), además, existe una creencia que está en la base de la legitimación de la violencia: la rabia incontrolable activada por una

provocación hace inevitable la agresión y sitúa en la víctima la culpa, como provocadora de tal acción. Esta explicación recuerda en gran medida a la ofrecida por la conocida *teoría de la Frustración-agresión*¹²⁹ y dificulta la posibilidad de prevenir las acciones violentas, al considerarse incontrolables y motivadas por complejas causas (Moreno, 1996). En segundo lugar, cuando una persona considera la defensa un acto justo, inevitable y de obligado cumplimiento, el hecho precedente que la ocasiona puede pasar a ser contemplado como la causa de la acción, ya que invariablemente tiene que ser seguida de una reacción defensiva.

Cuando una persona ha cometido una acción moralmente reprochable e intenta ofrecer razones que den cuenta de su conducta, normalmente perseguirá ajustarse a los parámetros que legitiman dicha acción. Por ello es de esperar que el menor que ha actuado violentamente, centre su argumentación en torno a la defensa personal, de otras personas o de la propiedad¹³⁰ (como puede ser un juguete). La justificación que dé, puede matizar o incluso determinar la responsabilidad que el padre le otorgue. El grado en que el progenitor confía en que las razones que aporta su hijo son válidas, dependerá de lo que él haya sido capaz de percibir, de la información previa con la que cuente o de la confianza que tenga en que su hijo va a ser sincero con él. Shaver (1985) considera la asignación de la responsabilidad como un juicio moral: dado que este juicio estaría basado en unos parámetros que se han configurado socialmente, la causa del acto supondría una realidad física, mientras que la razón, al igual que la responsabilidad, tendría un carácter social. Por ello, el niño considerará que el valor de su razón debe ser la defensa.

El observador, en este caso el padre, podría atribuir la conducta del menor a una constante de su carácter: la agresividad. Explicar una acción en base a que *es* una persona muy agresiva no constituiría propiamente una razón válida, dado que sería la misma en todos los casos similares. El adulto puede explicarse que la causa de su conducta se debe al efecto del exceso de agresividad. Éste no sería, sin embargo, un argumento que el niño emplearía. Las explicaciones del observador y el actor no tienen por qué coincidir. Para Buss (1978), la causa es el evento inconsciente para el actor,

¹²⁹ Véase apartado 1.2 del Capítulo 1.

¹³⁰ Al respecto de los patrones de legitimación, de los argumentos que se consideran suficientes para justificar una acción violenta, véase apartado 3.1.2.1 del Capítulo 3.

pero consciente para el observador, mientras que la razón sería consciente para ambos. En nuestro análisis matizamos dos cuestiones a este respecto. Por un lado, en el caso de que el suceso se tratara de una ocurrencia, un accidente provocado por una *causa*, el protagonista sí podría ser consciente de ello. En el ejemplo que se proponía previamente, si un niño tuviera que explicar a su padre el motivo por el cual ha agredido a otro, podría basarse en la falta de intencionalidad: *fue sin querer; me asusté y le golpeé al girarme*. Aquí el adulto podría haber interpretado la situación sin necesidad de pedir explicaciones a su hijo, al conocer la causa. Por otro lado, el padre podría desconocer la razón, el porqué de la actuación del menor, por no haberlo percibido correctamente o por no disponer de la información suficiente.

La diferenciación entre causa y razón nos conduce a considerar que las explicaciones que pueden ofrecer un observador y un actor serían diferentes en función de los elementos que conozcan uno y otro. Ahora bien, aquí cabe considerar dos cuestiones. En primer lugar, el observador puede deducir, no sólo sus propias explicaciones acerca de por qué el sujeto ha actuado como lo ha hecho, sino también los argumentos que esgrimiría el actor (Buss, 1978). Es decir, cabe diferenciarse tres respuestas que no tendrían por qué ser coincidentes: a) la justificación que ofrece el niño de su conducta (por ejemplo, *me estaba defendiendo*), b) la razón que el padre considera que explica su conducta (por ejemplo, *quería jugar*) y c) la razón que el progenitor cree que esgrimirá su hijo¹³¹ (por ejemplo, *él me ha insultado antes*). En segundo lugar, cabría considerar otro elemento que Buss no contempló: la idea que el menor también tiene acerca de qué razones ofrecería su padre¹³² (Harvey y Tucker, 1979). Es decir, cabría valorar, por último, qué razones considera el niño que el progenitor ofrecerá para atribuir su conducta (por ejemplo, *mi hijo sólo se estaba defendiendo*).

A la hora de valorar las diferencias en los argumentos que se ofrecen para dar cuenta de una situación de conflicto como la propuesta, además de las descritas, también se pueden considerar aquéllas que son producto del género¹³³. Algunos autores (Astín, Redston y Campbell, 2003; Campbell, Muncer y Coyle 1991) han analizado los

¹³¹ Este aspecto se considera en el desarrollo empírico de esta investigación (véase apartado 5.2.1.3 del Capítulo 5).

¹³² En el desarrollo empírico de esta investigación se valora la opinión del padre acerca de la consideración que le merecería su reacción a su hijo (véase apartado 5.2.1.3 del Capítulo 5).

¹³³ Véase apartado 3.1.2.2 del Capítulo 3.

cambios que se producen en las argumentaciones acerca de la propia conducta en función del género de la persona que ofrece la razón. A partir de un análisis cualitativo del discurso sobre la agresión, Astin, Redston y Campbell concluyen que la mujer tiene una representación social *expresiva*, mientras que la del hombre es *instrumental*¹³⁴. Esto afecta al tipo de argumentación ofrecido por ambos: mientras las *excusas* serían propias del discurso expresivo, las *justificaciones* lo serían del discurso instrumental. Estos autores consideran que, dado que el rol femenino tradicionalmente no ha estado ligado al ejercicio de la violencia, la mujer emplearía excusas al comportarse agresivamente: admitiendo lo negativo de su conducta y, a la vez, proponiendo circunstancias que disminuyan su responsabilidad. Sin embargo, el hombre (cuyo rol admite en mayor medida la conducta agresiva) se justificaría, con el fin de explicar que su acto no es censurable¹³⁵. Esto implica una cuestión: la sociedad condena diferentes tipos de actuaciones y las valoraciones de tales actos varían en función del momento histórico y del espacio en que se desarrollen. Por ello, determinadas acciones admiten distintos legitimación en diferentes lugares y momentos (Alonso, 2003; Rodrigo, 2003). Pues bien, cuanto más reprobación social encuentre una acción, cuanto menos legitimación admita, más *expresiva* será la forma del discurso que dé cuenta de tal acción. Es decir, ante la dificultad de encontrar justificaciones para un acto que es socialmente reprobado, es frecuente emplear excusas. Ahora bien, nos planteamos si no existirán matices que no se contemplan en este análisis. Si una niña está socialmente menos legitimada para ejercer violencia (en función de su rol de género), habría que valorar si, las veces que actúe violentamente, no estará siendo legitimada precisamente por ello: dado que no debe emplear violencia, si así ha ocurrido, puede considerarse que ha existido un motivo que la legitimaba para ello. Por otro lado, si bien la niña está menos legitimada para actuar violentamente hacia otras niñas (Galdames y Arón, 2007), su posible debilidad física ante los niños puede otorgarle cierta legitimación para actuar con violencia hacia ellos. Esta es la tesis planteada por Sarantakos (2004): el rol de debilidad es el atributo que legitima a la mujer para actuar violentamente hacia el hombre.

¹³⁴ Resultados similares fueron encontrados en otros estudios. Así, en una muestra de hombres y mujeres presos (Archer y Haigh, 1997) se confirma que las mujeres tienen un discurso predominantemente expresivo de la violencia. Por su parte, Martín Ramírez (1991) demostró, en un estudio transcultural, que las mujeres finlandesas tienen este mismo patrón: otorgan legitimación a la violencia cuando se produce como una respuesta emocional.

¹³⁵ Al respecto de esta cuestión, en el desarrollo empírico de esta investigación, se ha hallado que las mujeres legitiman la violencia en menor medida que los hombres (véase apartado 6.2.3 del Capítulo 6).

La debilidad puede ser un rol atribuido incluso por uno mismo: la *deprivación relativa* (término acuñado por Merton) permite explicar que un niño se sienta inferior o más débil. Si el menor se compara con aquellos iguales que son más fuertes o tienen más capacidad de liderazgo, puede crecer en él un sentimiento de inferioridad que le lleve a justificar, incluso, que abusen de él.

2.3.4.- INTERIORIZACIÓN DEL MENSAJE PARENTAL

Hasta aquí hemos analizado la forma en que el padre recibe la información proveniente de la escena en la que su hijo agrede a otro niño. Como se ha expuesto, este proceso está influido por cuestiones como el tipo de información estimular o las expectativas que tenga al respecto. Ahora bien, ¿cuál es la consecuencia, en el comportamiento del niño, de la percepción e interpretación parental de la escena? En este apartado analizamos la forma en que el menor responde a la reacción de los padres (reacción que viene determinada por las inferencias que ha realizado el adulto y su interpretación consecuente). Tradicionalmente se han considerado dos signos de eficacia en las prácticas educativas parentales: la obediencia hacia el mensaje y la interiorización del mismo (Ceballos y Rodrigo, 1998). Sin embargo, un niño puede obedecer sin asumir como propia la norma que se le dicta (por ejemplo, por miedo al castigo). La comprensión del mensaje e, incluso, la obediencia que suscita, dependen, en gran medida de la forma en que sea transmitido. La respuesta de los padres ante la agresión de sus hijos, es reflejo de un determinado estilo disciplinario¹³⁶ (por ejemplo, el padre que ve como su hijo agrede a otro niño, puede razonar con él, consolarle, regañarle, castigarle o pegarle). Sin embargo, existen otros factores que median entre el mensaje emitido por el padre y el recibido por el hijo, que determinan su obediencia, pero también su comprensión, interpretación e interiorización¹³⁷.

La interiorización del mensaje parental es un proceso que se da en dos pasos: la percepción de las normas o de los valores y la aceptación de los mismos. En ocasiones, este proceso falla porque existen ciertos factores que lo dificultan; en tal caso, el niño podría desobedecer el mensaje por no haberlo interiorizado adecuadamente. La

¹³⁶ Véase apartado 3.2.1.1 del Capítulo 3.

¹³⁷ La percepción parental del mensaje que transmite a su hijo se ha valorado en el desarrollo empírico de esta investigación (véase epígrafe *Percepción parental acerca de la obediencia del niño*, en el apartado 5.1.1.5 del Capítulo 5).

perspectiva constructivista, del modelo cognitivo-evolutivo, cuyos principales representantes son Piaget y Kohlberg, propone que el conocimiento social no es una copia de lo real ni se reduce a la transmisión que realizan los padres; sino que la interiorización implica una apropiación constructiva de los objetos sociales (Díaz Aguado y Medrano, 1995; García, Ramírez y Lima, 1998; Kohen, 2001).

Se han estudiado ciertas características de la transmisión del mensaje que influyen en la percepción del mismo y que están relacionadas con: la naturaleza del problema, el razonamiento (su contenido y estructura) y las características del niño y del padre (Grusec y Goodnow, 1994).

En cuanto a la naturaleza del problema, el niño interiorizará correctamente la valoración que a su padre le merece su conducta agresiva si el tipo de disciplina es adecuada. Se ha comprobado (Turiel, 2002) que los niños son capaces de distinguir entre transgresiones morales y convencionales y valoran que el mensaje parental sea coherente con el carácter del problema. Cuando el mensaje no es adecuado, los niños son capaces de disentir de sus padres. En consonancia con esto, si los menores consideran que su acción es fruto de una decisión personal –y no un problema de carácter moral-, perciben que la intromisión de sus padres es inadecuada¹³⁸ (Grusec y Goodnow, 1994). Este aspecto está también influido por el escenario en el que sucede el conflicto, ya que los niños pueden sentir vergüenza por la intervención parental (incluso cuando es para apoyarles) y, en consecuencia, no obedecer ni interiorizar el mensaje¹³⁹.

En lo que se refiere al contenido del mensaje parental, para que la efectividad del razonamiento sea mayor, debe estar dirigido a generar una actitud empática en el menor (Hoffman, 2002; Izquierdo y Aragón, 2003). Se ha comprobado que el hecho de hacer referencia en el mensaje a las consecuencias en el otro es más efectivo que aludir

¹³⁸ En el análisis de los datos obtenidos en el desarrollo empírico de esta investigación, se han operativizado las respuestas de los sujetos que opinan que su hijo se sentiría incómodo con su reacción como: *Hijo critica la reacción del padre*. Tanto cuando el niño ha agredido a otro niño atacándole como cuando se ha defendido, el porcentaje de sujetos que opinan que su hijo criticaría su reacción es similar. Sin embargo, cuando se trata de una acción defensiva, son muchos más los que opinan que su hijo se sentirían cómodos con su reacción (véase apartado 5.2.1.3 del Capítulo 5).

¹³⁹ En el desarrollo empírico se ha constatado que podría darse esta circunstancia: algunos padres no acudirían al lugar donde se desarrolla un conflicto entre su hijo y otro menor para no deslegitimarle en público (véase epígrafe *Primera reacción parental: acudir al lugar de la escena*, en el apartado 5.2.1.2 del Capítulo 5).

a las consecuencias para uno mismo (Grusec y Goodnow, 1994). A este respecto, entre los mensajes parentales que aluden a la inconveniencia de la violencia, encontramos que en muchas ocasiones sí se hace referencia a una cuestión práctica (por ejemplo, *te vas a hacer daño, te vas a quedar sin amigos, te pueden pegar a ti después*). Este discurso es más efectivo cuanto mayor es el niño y ya ha generado la capacidad empática.

En cuanto a la estructura del mensaje, éste debe ser legible para el menor; es decir, tiene que ser: claro, redundante, frecuente, insistente y consistente (Grusec y Goodnow, 1994). El problema se presenta cuando el padre no transmite su valoración de la acción de manera nítida y precisa o cuando el niño no está motivado para percibirlo (García, Ramírez y Lima, 1998). Esta situación puede suceder cuando se da la circunstancia de que el mensaje del padre y el de la madre no son coincidentes: el menor, en este caso, recibe normas y valoraciones contradictorias, dificultándose su interiorización¹⁴⁰. Para mejorar la eficacia de la transmisión y ganar en efectividad, los padres deben conectar su discurso con las necesidades del niño y con sus experiencias previas. Esto facilita la atención y motiva al menor, lo que influye directamente en la interiorización adecuada del mensaje. Cuando el adulto transmite su valoración ofreciendo al niño la posibilidad de acatar ese valor como un reto personal, resulta más fácil que lo interiorice como un valor propio y razonado (por ejemplo, *¿serías capaz de no burlarte de este niño, aunque todos tus amigos lo hagan?, ¿cómo crees que se sentirá?*). Para ello es conveniente permitir y fomentar que repare los daños ocasionados (Díaz Aguado, 2006b; Izquierdo y Aragón, 2003).

En cuanto a las características del menor, una de las variables principales, es la edad (Mestre, Samper Tur y Díez, 2001). A este respecto, se ha estudiado qué modelo disciplinario resulta más eficaz de cara a la interiorización del mensaje parental¹⁴¹ (Hoffman, 2002). El razonamiento basado en la moral será más adecuado en niños mayores; en palabras de Brody y Shaffer (1982): *“Mientras que la afirmación del poder parece tener los mismos efectos negativos en el desarrollo moral, independientemente de la edad, el razonamiento está más asociado con un desarrollo moral avanzado sólo en niños de siete o más años.”* (p. 11). Es el caso de los niños más pequeños, que no

¹⁴⁰ La disonancia entre los mensajes de los padres y las madres no es infrecuente. En el desarrollo empírico de esta investigación se exponen los resultados que lo demuestran (véase apartado 6.2.3 del Capítulo 6).

¹⁴¹ Véase apartado 3.2.1.1 del Capítulo 3.

saben adoptar la perspectiva de los otros y, al no poder asumir una postura empática, difícilmente van a poder desarrollar el sentimiento de culpa, necesario para evitar hacer daño a los demás¹⁴² (Díaz Aguado, 2006b; Fraczék y Kirwil, 1992; Hoffman, 2002). El razonamiento posibilita cultivar la empatía hacia el prójimo (*¿cómo crees que se va a sentir?*) y es una buena forma para practicar habilidades que le permitan ponerse en su lugar (por ejemplo, *como este niño está solo, podrías acompañarle en el recreo o decirle que puede jugar con vosotros*) (Sanmartín, 2000). Ahora bien, el razonamiento moral no siempre está vinculado a las demostraciones de respeto hacia los demás: a mayor madurez en el juicio moral, no siempre corresponde un acatamiento mayor de las normas a la hora de actuar (Janssens y Dekovic, 1997; Villalón, 1987). Para estos autores, existen otras circunstancias (dependientes de cada situación), que influyen también en la obediencia normativa.

Las características del adulto que dicta el mensaje, pero también aquéllas que le atribuye el niño, influyen en la percepción e interiorización de la norma. Una de estas características es la *legitimidad*, la autoridad atribuida: se da cuando el niño confiere al adulto competencia y autoridad para ejercer su rol. Se ha demostrado que la legitimidad de la fuente que dicta el mensaje está relacionada con el estilo de disciplina y la estima percibida (García, Ramírez y Lima, 1989). En edades tempranas¹⁴³, es difícil que los niños no perciban a los progenitores como una fuente de autoridad, si bien es cierto que, tal y como se ha mencionado, los menores pueden discernir de determinadas órdenes si perciben que éstas constituyen transgresiones morales (Turiel, 2002). Hoffman (2002) ha analizado los diferentes estilos disciplinarios, sus características, ventajas e inconvenientes. En concreto, si los menores perciben a su padre o su madre como modelos excesivamente autoritarios, que basan su capacidad para lograr que el niño actúe correctamente en amenazas, insultos o golpes, pueden perder su legitimidad con el tiempo¹⁴⁴.

Existe evidencia de que la legitimidad que los niños otorgan a sus padres, no tiene por qué ser la misma en todos los ámbitos (Ros y Gouveia, 2001). En concreto,

¹⁴² Hoffman sitúa la aparición de la capacidad empática en una edad temprana; los menores en los que se centra nuestra investigación, de entre siete y once años, ya habrían comenzado a desarrollar esta capacidad.

¹⁴³ Recordamos que los niños y niñas cuyos padres y madres son sujetos de esta investigación tienen una edad comprendida entre los 7 y los 11 años (véase apartado 4.3.3 del Capítulo 4).

¹⁴⁴ Véase epígrafe *Corrección*, en el apartado 3.2.1.1 del Capítulo 3.

dos aspectos incrementan la legitimidad percibida: la adecuación entre el razonamiento parental y el ámbito normativo considerado (que las prescripciones morales se dicten en conflictos morales y no en conflictos convencionales o en aquéllos donde intervienen las preferencias personales) y la adecuación de la disciplina parental al contexto más amplio en que se desarrolla.

Oceja y Fernández (1998) resumen en dos los aspectos que determinan la obediencia a la norma: la eficacia y la legitimidad. Para estos autores, habría dos formas de interpretar la *legitimidad*: como la obediencia hacia el sistema normativo, la norma y la autoridad y como la carga moral atribuida a una norma determinada. En ese caso, el sistema normativo estaría conformado por el conjunto de valores, creencias y normas que el padre dicta a su hijo y que definen su valoración acerca de la violencia, en general. La autoridad es la figura paterna y la norma, lo que le dicta ante la situación concreta (por ejemplo, *no pegues a las niñas*). Para Oceja y Fernández, la obediencia se debe a la legitimidad moral otorgada a la norma. La eficacia tendría que ver con el grado de cumplimiento normativo. Sin embargo, en este aspecto, también se puede considerar la eficacia que resulta tener, para el niño, la norma que le dictan. En algunos casos, los padres pueden variar una norma que está resultando ineficaz e, incluso, perjudicial. Es el caso de aquellos padres que, tras haber rechazado siempre la violencia, se plantean legitimarla en ciertas ocasiones (por ejemplo, a su hijo le pegan todos los días en el parque y el padre le dice –tras haberle dictado siempre que no debía pegar– que debe aprender a defenderse de la misma manera).

Las normas, por otro lado, no tienen siempre un carácter moral. Wright (1970), hace una distinción entre diversos términos: *reglas*, *prescripciones*, *directrices*, *costumbres*, *principios morales* y *reglas ideales*. Para este autor, el mensaje parental está constituido por *prescripciones*, que se caracterizan por precisar de una fuente de autoridad, un sujeto a quien dirigirse y una ocasión determinada en que dictarse. De manera similar, Bruner y Haste (1990) se refieren a las *reglas prescriptivas*, que conllevan ciertas sanciones. Sin embargo, encontramos que los mensajes parentales también se estructuran como razonamientos, en los que se incluyen directrices de carácter moral.

Por último, además de atribuirle legitimidad, el niño debe percibir que el padre es *coherente* y que está *disponible*. Éstas son características del *modelo de disciplina inductivo*¹⁴⁵ (Hoffman, 2002), a través del cual el adulto demuestra a su hijo que debe enseñarle a comportarse correctamente, sin que ello implique un distanciamiento emocional permanente. Un último aspecto, es la intencionalidad percibida: se ha demostrado que los niños pueden interpretar las intenciones de los adultos desde que son muy pequeños e incluso, desobedecer normas que consideran inadecuadas o moralmente reprobables. En este sentido, los niños deben percibir que la norma es *justa* (Turiel, 2002).

En este capítulo se ha considerado la diferenciación entre las formas de transmisión de la legitimación de la violencia que los padres realizan en diferentes circunstancias; concretamente, cuando el niño no participa directamente en un conflicto (violencia descontextualizada) y cuando sí lo hace (violencia contextualizada). Con el fin de analizar cómo se desarrolla el proceso de transmisión de la legitimación de la violencia que se refiere a una situación conflictiva determinada protagonizada por el niño, se han considerado diferentes aspectos que intervienen en el mismo. Las circunstancias que el padre percibe, determinan su interpretación del conflicto. El padre reacciona de manera consecuente con esta interpretación y de acuerdo a su propio sistema de valores y normas asociado a la violencia y a las expectativas generadas en torno a los protagonistas del conflicto.

La interpretación que el padre realice de la situación percibida implica un proceso de atribución de las causas y las razones de la conducta violenta de su hijo, que deriva en la atribución de la responsabilidad de tal acción. Esta interpretación es fundamental, dado que determina la posibilidad de que el padre otorgue legitimación a la violencia y el grado en que lo haga. El proceso de interpretación y la asignación de la culpa o la responsabilidad consecuente, depende de diversos factores: de las expectativas del adulto al respecto del comportamiento de su hijo o de las experiencias anteriores en situaciones similares.

¹⁴⁵ Véase epígrafe *Corrección*, en el apartado 3.2.1.1 del Capítulo 3.

En la última parte del capítulo se hace referencia a la influencia que tiene en el niño el mensaje parental en torno a la violencia. La forma en la que el adulto reacciona y transmite a su hijo su consideración acerca de su actuación violenta, determina la interiorización infantil del constructo *violencia* y fundamenta su pertinencia y las razones que legitiman su ejercicio.

CAPÍTULO 3:

PATRONES PARENTALES DE VALORACIÓN DE LA VIOLENCIA

- 3.1.- Criterios de evaluación de la aprobación de la violencia
 - 3.1.1.- Estudios acerca de los patrones de legitimación de la violencia
 - 3.1.2.- Variabilidad en los patrones de legitimación de la violencia
 - 3.1.2.1.- Variabilidad en los argumentos que se consideran legítimos
 - 3.1.2.2.- Variabilidad cultural en la formación de los patrones
 - 3.2.- Valoración parental de la violencia
 - 3.2.1.- Valoración parental de deslegitimación de la violencia
 - 3.2.1.1.- Conductas que indican deslegitimación
 - 3.2.1.2.- Patrón de deslegitimación de la violencia a través de las normas
 - 3.2.1.3.- Patrón de deslegitimación de la violencia centrado en la moral
 - 3.2.2.- Valoración parental de legitimación de la violencia
 - 3.2.2.1.- Conductas que indican legitimación
 - 3.2.2.2.- Legitimación de la violencia a través de las normas
 - 3.2.2.3.- Legitimación de la violencia como valor
-

Algunas investigaciones acerca de la legitimación de la violencia se han centrado en el análisis del grado de aceptación que suscitan determinadas actuaciones violentas a partir de ciertos criterios: estas acciones deben ser vinculadas con los argumentos susceptibles de justificarlas. La actitud que se refleja en la capacidad para justificar la violencia, es analizada a través de la relación que los individuos establecen entre las actuaciones violentas y los argumentos explicativos de las mismas. Como se expone a continuación, diferentes autores han establecido una relación de posibles patrones de legitimación de la violencia a través de este análisis, que aborda qué argumentos son válidos para qué acciones violentas.

Este capítulo hace referencia a dos cuestiones relacionadas con los patrones de legitimación de la violencia. En primer lugar, se analizan los argumentos que otorgan legitimación a la violencia y las diferencias culturales existentes entre ellos. A continuación nos centramos en el análisis de la valoración parental de las conductas violentas ejercidas por los menores: los argumentos empleados con el fin de transmitir

que se legitima o que se deslegitima la violencia y las reacciones de los padres que valoran positiva o negativamente su práctica.

3.1.- CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA APROBACIÓN DE LA VIOLENCIA

Desde hace algunos años, se han venido desarrollando investigaciones centradas en estudiar cómo se produce la aprobación de la violencia: qué argumentos se consideran válidos a la hora de respaldar una actuación violenta. En estos argumentos se incluye qué tipo de conducta se legitima, a quién se le permite ejercerla y hacia quién se puede ejercer. En esta investigación nos centramos en los criterios parentales de legitimación de las conductas violentas infantiles; para ello, analizamos qué mensajes hacen llegar los adultos a sus hijos con el fin de demostrarles que aprueban o rechazan las actuaciones violentas. Estas claves serán determinantes en la estructuración del modelo de aceptación de la violencia del niño, dado que los padres actúan como la referencia más importante en esta fase.

3.1.1.- ESTUDIOS ACERCA DE LOS PATRONES DE LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA

En términos generales, podríamos definir la *legitimación de la violencia* como la valoración positiva de la misma¹⁴⁶. Esta valoración se realiza en virtud de una serie de criterios que se refieren a los estándares normativos vigentes en un determinado entorno cultural. Tal y como se ha mencionado¹⁴⁷, con el término *legitimación* hacemos referencia a una actitud positiva hacia el ejercicio de la violencia, a la posibilidad de su justificación. La *justificación* implica establecer límites de legitimidad¹⁴⁸, evaluar cuándo se puede cometer una acción violenta; esto supone una valoración más positiva que la simple *comprensión* hacia la violencia, que consiste en etiquetar determinados fenómenos como violentos¹⁴⁹ (Rodrigo, 2003).

¹⁴⁶ Para ahondar en este concepto, véase apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1.

¹⁴⁷ Véase epígrafe *La legitimación*, en el apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1.

¹⁴⁸ Véase apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1.

¹⁴⁹ A este respecto, Buss (1978) establece una diferenciación entre los términos *causa* (que provoca acciones no intencionadas) y *justificación* (que provoca acciones intencionadas) (véase apartado 2.3.3 del Capítulo 3).

Forgas, Brown y Menyhart (1980) consideran que la *legitimación de la violencia* consiste en el juicio moral que resulta al comparar la conducta violenta con el estándar normativo; la legitimación se define en virtud del lugar que ocupa dicha acción en una dimensión específica¹⁵⁰. Se trata del sistema de normas y valores propios del individuo, que se han conformado en un entorno compartido.

Ahora bien, se legitiman conductas específicas, de determinadas personas hacia unos individuos concretos. Los estudios a los que hacemos referencia en este apartado tienen en cuenta la combinación de estas variables, que da como resultado, finalmente, la aceptación o el rechazo de una acción determinada. Esto es lo que se conoce como *patrón de legitimación de la violencia*: el ejercicio violento que se acepta en virtud de determinados objetivos. El sistema de creencias, normas y valores relacionados con el patrón de legitimación de la violencia, ha sido interiorizado en un marco compartido, dentro de una organización con unas instituciones comunes¹⁵¹; este contexto de referencia permite que los individuos compartan los discursos acerca de este concepto. Sin embargo, los patrones de legitimación de la violencia no son estáticos, sino que evolucionan a lo largo del tiempo a partir de la vivencia de nuevas experiencias y la consideración diferenciada de los valores y las normas de conducta asociados (Alonso, 2003; Rodrigo, 2003).

Rule y Ferguson (1984) realizan un análisis acerca de los patrones de legitimación de la violencia: consideran que están íntimamente relacionados con los sistemas cognitivo y normativo del individuo, dado que constituyen las formas en que se espera que piensen, sientan y actúen las personas que los comparten, ante una situación con violencia. En este mismo sentido, Pepitone (1976) propone que estas creencias se refieren a la forma en que las personas que nos rodean esperan que valoremos una acción agresiva, que constituiría la violación de alguno de estos aspectos: el derecho a la propiedad, el bienestar humano, el orden social o la justicia. Para Rule y Ferguson (1984), la clave de la legitimación de la violencia está en el sistema normativo que, dada una acción violenta, facilita que el individuo pueda otorgar la responsabilidad causal de la misma a alguno de los actores.

¹⁵⁰ En el desarrollo empírico de esta investigación, se ha considerado la legitimación de la violencia como una actitud que se sitúa en un continuo. Para ello, se ha operativizado la variable *Legitimar* en función de tres categorías (*Nada*, *Poco* y *Mucho*) (véanse apartados 4.7 y 4.8 del Capítulo 4).

¹⁵¹ Véase apartado 1.1.3 del Capítulo 1.

Para Birnbacher (1984), sin embargo, la legitimación de la conducta violenta consiste en la aplicación de los principios de justicia social. Considera que, a la hora de argumentar a favor del propio ejercicio violento, la utilización de algún principio ligado a la justicia, supone una forma de agresión de tipo moral. Es decir, que cuando una persona justifica su propia actuación violenta basándose en principios de justicia, está cometiendo un nuevo ejercicio agresivo. Esto sucede porque si la persona que ha actuado violentamente define su acción como un hecho justo, está colocando al oponente en una situación de desventaja moral, tanto desde la perspectiva de los demás como desde la suya propia. Para Birnbacher, por lo tanto, la legitimación entendida como la justificación de la propia conducta agresiva implica una evaluación moral del oponente, cuando el argumento se basa en la justicia.

En esta investigación nos proponemos analizar la forma en que los padres transmiten a sus hijos su propio modelo de valoración de la violencia¹⁵²; el fin es conocer la forma en que este modelo (manifestado a través de un patrón de reacciones concreto¹⁵³) afecta a la formación de la actitud de legitimación de la violencia en el niño. En palabras de Kirwil (1989): *“La cuestión que se plantea es si los diferentes patrones de justificación de la agresión en el entorno familiar tienen alguna consecuencia específica para la formación de la agresividad en el niño.”* (p. 89). Éste y otros autores han desarrollado algunas investigaciones acerca de los patrones de legitimación de la violencia, cuyas conclusiones principales se exponen en este apartado. El objetivo principal de estos estudios es, por un lado determinar cómo son los patrones de legitimación de la violencia y, por otro, conocer cómo éstos afectan a los niveles de agresividad de los niños.

3.1.2.- VARIABILIDAD EN LOS PATRONES DE LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA

El entorno cultural comparte una serie de criterios acerca de cuándo y cómo es admisible actuar violentamente y éstos facilitan que existan diferentes patrones de

¹⁵² Véase apartado 4.2.2 del Capítulo 4.

¹⁵³ Véase apartado 6.2.2 del Capítulo 6.

legitimación de la violencia. Al respecto de los mismos, destacamos, a continuación, los siguientes aspectos:

- a) ¿Cuáles son los argumentos que se consideran válidos para justificar la acción violenta?
- b) ¿Cómo varía la formación de los patrones de legitimación de la violencia?
 - Diferencias en la motivación del actor para ejercer violencia (*¿Cuál es la legitimidad del agresor?*).
 - Diferencias en los actores sobre los que se puede ejercer violencia (*¿Sobre qué víctimas se legitima la violencia?*).
 - Diferencias de género en la legitimación de la violencia.

3.1.2.1.- VARIABILIDAD EN LOS ARGUMENTOS QUE SE CONSIDERAN LEGÍTIMOS

Existen algunas investigaciones que han analizado los argumentos empleados para legitimar determinados tipos de acciones agresivas. Con este fin, se relacionan dos variables: la aceptabilidad que se manifiesta hacia una serie de conductas violentas y los tipos de justificaciones admitidas en relación a las mismas. Por lo tanto, un aspecto común a todas estas investigaciones es que tratan de dar cuenta de la aceptabilidad que supone para los individuos una determinada acción (por ejemplo, pegar, gritar, insultar, matar) en función del fin que se persiga con tal acción (por ejemplo, defenderse a uno mismo o a los demás). En estas investigaciones, las opciones de una y otra variable (tipo de conducta y fin perseguido) son propuestas por los investigadores. Veamos, a continuación, cuáles son algunos de los patrones que resultaron en dichos estudios.

Fraczek (1985) realizó una investigación en la que los sujetos debían valorar en una escala¹⁵⁴, la capacidad de justificación que tienen determinados argumentos para diferentes acciones violentas. La escala iba desde *completamente inadmisible*, a *totalmente admisible*, pasando por *admisible a veces*. Los argumentos propuestos eran:

¹⁵⁴ Se trata del cuestionario propuesto por Lagerspetz y Westman (1980), *Social Attitudes Inventory*. La investigación de Fraczek (1985), con población finlandesa, es una réplica de la de Lagerspetz y Westman, con población polaca.

defensa propia, defensa del otro, defensa de la propiedad, respuesta emocional, castigo y superación de una dificultad de comunicación. Las acciones violentas que se debían evaluar, eran: pegar, matar, gritar, ser irónico, torturar, tener un ataque de rabia, amenazar e impedir a alguien hacer algo. El resultado más relevante para nuestro estudio, es que la mayor tasa de aprobación se dio en el caso de *impedir la acción de alguien en defensa de otros*, seguida de: *pegar en defensa propia*, *amenazar en defensa de otros*, *impedir la acción de alguien en defensa propia* y *pegar en defensa de otros*. Como puede apreciarse, todas las acciones que se consideran admisibles van dirigidas a defenderse a uno mismo o a otras personas. En cuanto al grado de violencia que se acepta, cuando se trata de defender a los demás, reciben más amparo las acciones menos graves, legitimándose en este orden: impedir la acción de otros, amenazar y pegar. En el caso de defenderse a uno mismo, sucede lo contrario, son más respaldadas las acciones más graves. Sin embargo, es importante destacar que la actuación que recibe más legitimación es aquella que se comete en beneficio de otros, con el fin de defender a los demás.

Si aplicáramos estos resultados a la situación propuesta en esta investigación, obtendríamos que el padre valoraría positivamente la agresión de su hijo cuando ésta consiste, por ejemplo, en defender a un amigo frente a otro niño, actuando violentamente para impedirle actuar (como puede ser insultarle o cortarle el paso bruscamente). Una reacción de este tipo es la que recibiría mayor aprobación por parte del adulto. También sería legitimada una acción basada en la defensa propia: en este caso, el adulto admitiría, incluso, que su hijo agrediera al otro menor. Ahora bien, existe un aspecto que es tan relevante que puede determinar la legitimación que se otorgue a una acción de este tipo: la conducta protagonizada por el agresor. Es decir, no recibe la misma legitimación una conducta violenta como medio de defensa propia frente a una agresión anterior de iguales características¹⁵⁵ (por ejemplo, ambos se empujan) que otra de diferentes características (por ejemplo, un empujón como respuesta a un insulto).

En la investigación de Fraczek, los sujetos valoraban el grado de admisibilidad de cada acción violenta. El hecho de tener la oportunidad de expresar la legitimación otorgada en diferente grado, enriquece el análisis, puesto que de esta manera se asemeja

¹⁵⁵ Véase epígrafe *La defensa*, en el apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1.

más a la realidad. Este aspecto también se ha tenido en cuenta en la realización de nuestra investigación, donde las respuestas de los sujetos han sido categorizadas en función del *grado de legitimación* que se otorga a la conducta violenta del hijo. Esto se debe a que el patrón parental de aceptación de la violencia es complejo, al igual que el mensaje que los progenitores dictan: no se limita a la dicotomía legitimación total-deslegitimación total¹⁵⁶. Cuando el padre o la madre del menor le explican cómo creen que debe actuar ante un conflicto a través de una serie de creencias, valores y normas de acción, su discurso puede contener a la vez elementos que representen deslegitimación (por ejemplo, *tenéis que ser amigos*) y otros que representen legitimación (por ejemplo, *por esta vez no te castigaré, porque he visto que te estabas defendiendo*). De hecho, es difícil que se dé un mensaje de total desaprobación hacia cualquier manifestación violenta (Martín Serrano, 1998).

En la misma línea, Huesmann, Guerra, Millar y Zelli (1992) crearon una escala¹⁵⁷ en la que se contempla, no sólo la severidad de la agresión, sino también hacia quién se dirige la misma (un adulto o un igual, una niña o un niño). Se comprobó que el género es la variable que está más relacionada con las creencias acerca de la legitimación de la violencia en edades tempranas¹⁵⁸.

Kirwil (1989) estudió el modo en que los patrones parentales de legitimación de la violencia influyen en la agresividad de los niños¹⁵⁹. Con este fin realizó dos estudios para analizar estos patrones y el efecto de los mismos en la agresividad infantil. El cuestionario empleado para valorar la aceptabilidad parental de la conducta violenta fue el mismo que el que utilizó Fraczek. Con el fin de conocer el nivel de agresividad infantil, se evaluó: la tasa de conductas agresivas, el rechazo que manifestaban hacia la violencia y su capacidad para identificarse con el agresor y la víctima. En esta investigación, por lo tanto, había una muestra de padres y otra de niños. En un primer

¹⁵⁶ Esta circunstancia se ha tenido en cuenta a la hora de analizar las respuestas de los sujetos de nuestra investigación. Por ello, se han categorizado las variables creadas con tres valores, reflejo del grado de legitimación otorgada: *Mucho, Poco y Nada*.

¹⁵⁷ Se trata de la *Aggression Approval Scale*.

¹⁵⁸ La influencia de la variable *género* en el grado de admisibilidad de la conducta violenta se considera en el desarrollo metodológico de esta investigación (véase apartado 5.1.1.3 del Capítulo 5). En este caso, las creencias analizadas son las de los progenitores; en la investigación de Huesmann, Guerra, Millar y Zelli (1992) se consideran las opiniones de los niños y las niñas.

¹⁵⁹ La investigación de Kirwil (1989) parte de los estudios previos de Lagerspetz y Westman (1980) y Fraczek (1985).

estudio, se obtuvo como resultado tres modelos de justificación de la violencia propios de los adultos: el modelo de la *defensa* (que incluye las conductas: defensa propia, defensa de los otros y defensa de la propiedad), el modelo *emocional* y el *punitivo* (venganza y castigo). En un segundo estudio no se confirmó la tipología anterior, ya que se añadió un clúster, resultando los siguientes modelos: violencia *instrumental* (violencia como forma de solución de problemas de comunicación y castigo), violencia *emocional* (explosión emocional y defensa propia), violencia *defensiva* (defensa de otros y defensa de la propiedad) y *desaprobación de la violencia*. Este último patrón no se había considerado en otras investigaciones anteriores. Destaca la circunstancia de que la conducta violenta por defensa propia resulta estar incluida en el modelo de violencia emocional y no en el de violencia defensiva: en definitiva, que sea más similar a la explosión emocional que a los otros dos tipos de conductas defensivas. Por lo tanto, los padres consideran que, en la agresión como respuesta a un ataque hacia la propia persona, interviene más el componente emocional (en forma de ira, rabia, vergüenza o humillación). Podría, incluso, estar más relacionado con la venganza. La defensa de otros y la defensa de la propiedad parecen contener unas características legitimadoras comunes, menos centradas en las emociones, pudiendo estar vinculadas al respeto o la dignidad. Esto no significa que en el patrón de legitimación de la violencia como defensa propia no intervengan estos valores, pero sí que también está presente, y en mayor medida, la carga emocional.

La primera conclusión a la que llegó Kirwil, es que existen patrones de justificación de la violencia; en segundo lugar, comprobó que estos patrones influyen en la frecuencia e intensidad de las conductas violentas de los hijos y que lo hacen de una manera diferencial, en función de si quien lo transmite es el padre o la madre. En concreto, los menores que tienen más manifestaciones agresivas son aquéllos a los que el padre les transmite un patrón de defensa y la madre, un patrón emocional. Este resultado encuentra una explicación en el análisis que Astin, Redston y Campbell (2003) realizan acerca de los discursos de los hombres y las mujeres que tratan de argumentar por qué han actuado violentamente. Dado que el rol femenino está tradicionalmente menos legitimado para ejercer la violencia, el discurso de la mujer tiene un carácter más expresivo y el del hombre, más instrumental. Esto se traduce en que ellas utilizan más las excusas (admitiendo lo negativo de su conducta y proponiendo circunstancias que

disminuyan su responsabilidad) y ellos emplean más las justificaciones (explicando que su acto no es censurable).

En España, Andreu, Peña, y Graña (2001) emplearon la *Escala sobre Creencias Normativas y Agresividad Situacional*¹⁶⁰ y el *Cuestionario de Agresión AQ*¹⁶¹. Los resultados de esta investigación llevan a agrupar los argumentos de justificación en dos factores: *justificación de la agresividad extrema y leve*. En el primero estarían incluidas conductas como amenazar, pegar y matar y en el segundo, otras como: enfadarse, ironizar y gritar. El argumento de justificación de la agresividad extrema se ofrece ante aquellas situaciones que implican acciones defensivas (de uno mismo, de otros o de la propiedad). El argumento de justificación de la agresividad leve se emplea para acciones instrumentales: como medio para obtener un refuerzo material o social. Las conductas violentas de amenazar e insultar estarían contempladas en ambos tipos de justificación. Es decir, que las personas consideran que las acciones de amenazar, pegar y matar son agresiones extremas que sólo serían justificadas en casos de defensa. Las acciones de enfadarse, ser irónico y gritar son ejemplos de agresiones leves, que se legitimarían cuando su ejercicio es útil para conseguir algún tipo de recompensa material o social. En este último estudio se tiene en cuenta un factor que no se había contemplado antes en otros estudios: la gravedad de la agresión como un factor definitorio de la posibilidad de su legitimación.

Más recientemente, Galdames y Arón (2007), han comprobado los patrones de legitimación de la violencia que son comunes entre la población infantil. Para ello, elaboraron un instrumento de medida consistente en cuatro subescalas que hacen referencia a viñetas en las que se representan situaciones de violencia física entre pares de niños y de padres a hijos, violencia física y verbal entre miembros de la pareja (padres) y de violencia física entre pares de niñas. Los ítems representan diversas opiniones acerca de las situaciones y los menores deben manifestar su grado de acuerdo con las mismas. Los resultados demuestran que existen cinco patrones de legitimación de la violencia: *justa defensa, estrategia de crianza, regulación del comportamiento en pareja de acuerdo al estereotipo de género, forma de resolución de conflictos y*

¹⁶⁰ Basada en el *Cuestionario de Actitudes Morales y Agresión* (Martín Ramírez, 1991).

¹⁶¹ Versión de Buss y Perry (1992) de uno de los cuestionarios más empleados para medir la agresividad: *BHDI*.

dificultad de control emocional. En general, se observan niveles bajos de aceptación de las creencias sustentadoras de la violencia; la que recibe un mayor respaldo es la que la legitima como una estrategia de crianza. En cuanto a la variable género, se observa que los niños sostienen más creencias legitimadoras que las niñas; este resultado es coherente con el estereotipo de género¹⁶², que vincula la mayor permisividad social hacia el comportamiento violento en niños y hombres. Por último, destaca un resultado que tiene que ver con la transversalidad de la actitud de legitimación de la violencia: la defensa, la resolución de conflictos y el descontrol emocional, son tres argumentos que no están asociados a un tipo determinado de relaciones. Esto significa que la legitimación trasciende, pudiendo manifestarse como la aceptación de acciones violentas a diferentes niveles: en la pareja, entre pares, etc.

La Tabla 3.1 presenta la relación de argumentos de justificación encontrados por los diferentes autores expuestos en este apartado.

¹⁶² Véase apartado 3.1.2.2.

Tabla 3.1: *Relación de argumentos de justificación de la violencia analizados por diferentes autores*

Argumentación de justificación de la violencia			
Fraczek (1985)	Kirwil (1989)	Andreu, Peña y Graña (2001)	Galdames y Arón (2007)
<ul style="list-style-type: none"> - defensa propia - defensa de otros - defensa de la propiedad - respuesta emocional - castigo - para superar dificultades de comunicación 	<p>(basado en Fraczek)</p> <ul style="list-style-type: none"> - primer estudio: <ul style="list-style-type: none"> • modelo defensa: <ul style="list-style-type: none"> ➢ defensa propia ➢ defensa de otros ➢ defensa de la propiedad • modelo emocional • modelo punitivo: <ul style="list-style-type: none"> ➢ venganza ➢ castigo - segundo estudio: <ul style="list-style-type: none"> • violencia instrumental: <ul style="list-style-type: none"> ➢ castigo ➢ para superar dificultades de comunicación • violencia emocional: <ul style="list-style-type: none"> ➢ explosión emocional ➢ defensa propia • violencia defensiva: <ul style="list-style-type: none"> ➢ defensa de otros ➢ defensa de la propiedad • desaprobación de la violencia 	<ul style="list-style-type: none"> - justificación agresividad extrema: <ul style="list-style-type: none"> • violencia reactiva (defensa propia, defensa de otros, defensa de la propiedad) - justificación agresividad leve: <ul style="list-style-type: none"> • violencia instrumental 	<ul style="list-style-type: none"> - justa defensa - estrategia de crianza - regulación del comportamiento en pareja de acuerdo al estereotipo de género - resolución de conflictos - dificultad de control emocional

En conclusión, los estudios coinciden en señalar que existen patrones de legitimación de la violencia. Esto significa que las argumentaciones en torno a la conveniencia de la conducta violenta se pueden agrupar, formando criterios comunes de aceptación. El patrón que aparece en todos los estudios analizados es el de violencia como forma de defensa ¹⁶³. Las diferencias que se han encontrado en estas investigaciones tienen que ver con la medida en que las acciones violentas que responden a este patrón, encuentran respaldo. Sin embargo, se destaca como el argumento que, invariablemente, recibe legitimación.

¹⁶³ En nuestra investigación se da un resultado similar: los padres y las madres legitiman la violencia cometida por sus hijos en mayor grado cuando se trata de una acción defensiva. Esto se demuestra porque los adultos emiten un mayor número de señales de aceptación y un menor número de mensajes de rechazo cuando el niño ha actuado defendiéndose que cuando ha atacado (véase apartado 5.2.1 del Capítulo 5).

3.1.2.2.- VARIABILIDAD CULTURAL EN LA FORMACIÓN DE LOS PATRONES

Uno de los aspectos que se han analizado en lo que a los patrones de legitimación de la violencia se refiere, es la cuestión de su *variabilidad cultural*. La consideración de la agresión como una conducta aceptable es una condición cultural: en cada lugar y en cada época existen diferentes patrones de legitimación de la violencia¹⁶⁴. Esta variabilidad se traduce en la evolución en el espacio y el tiempo de la admisibilidad del ejercicio violento: el fin mismo de la violencia -la intención del actor que agrede-, los actores legitimados para ejercerla, los actores hacia los que se dirige, la forma violenta o el grado en que se ejerce. Doménech i Argemí e Íñiguez (2003) lo definen de la siguiente manera: “*Los actores involucrados no tienen un perfil homogéneo sino que se nos muestran llenos de matices y como productos de contextos sociohistóricos concretos. Finalmente, la interpretación que hacemos de todo ello, es decir, la forma que tenemos de ver actos y actores, no es tampoco constante sino contingente y afectada por los recursos interpretativos que están socialmente disponibles.*” (p. 9).

En cuanto a la evolución del patrón de legitimación de la violencia en lo que se refiere a la *motivación del actor* para ejercerla, el uso de la violencia con un fin defensivo ha sido tradicionalmente la forma que más legitimación social ha recibido¹⁶⁵. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, resulta imposible discernir la verdadera intencionalidad de quien actúa con violencia. Por un lado, la concreción del término *defensa* es complicada y, por otro lado, tal y como se ha desarrollado anteriormente¹⁶⁶, la interpretación por parte de alguien que percibe una escena en la que se ejerce violencia se complica cuando hay emociones implicadas y cuando existen determinadas expectativas sobre los actores. En estos casos el observador no actúa como un agente neutral que debe traducir la intención de quien ejerce la violencia. Además, a la hora de argumentar, existe cierta flexibilidad, que permite que un amplio abanico de acciones agresivas encuentre amparo bajo el argumento de la defensa. Así, la expresión *defensa preventiva* no era común hasta hace algunos años y puede que no existiera como una posibilidad de legitimación de la violencia (al menos entre aquéllos más reacios a

¹⁶⁴ Véase apartado 1.1.3 del Capítulo 1.

¹⁶⁵ Véase epígrafe *La defensa*, en el apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1.

¹⁶⁶ Véase apartado 2.3.2.2 del Capítulo 2.

aceptar el ejercicio violento). Sin embargo, debido a una serie de acontecimientos que sobrepasan la esfera de lo individual¹⁶⁷, el patrón de legitimación de la conducta violenta ha evolucionado en poco tiempo en determinadas sociedades, como la occidental. Aquí se ha afianzado y extendido el modelo de legitimación de la acción violenta para prevenir un ataque. A pesar de ello, no deja de resultar llamativo que se generalice y llegue a considerarse normal la acepción de la defensa preventiva cuando, su misma denominación es incoherente, al hacer referencia a un ataque que no ha existido¹⁶⁸.

Existen numerosos ejemplos que reflejan la variabilidad cultural en lo que se refiere a la admisión del ejercicio violento hacia determinados colectivos. Anteriormente se ha hecho referencia a la diferente consideración de la violencia hacia los niños y las mujeres¹⁶⁹; entonces señalábamos que la evolución en el tiempo de dichos modelos de legitimación, puede desembocar en una diferente consideración a nivel jurídico de las acciones violentas y viceversa. Existen diversas interpretaciones acerca de quién es susceptible de recibir violencia en función del lugar donde nos encontremos y también del período histórico al que hagamos referencia. En España, a mediados del siglo XX, cierto ejercicio de violencia sobre los menores por parte de sus progenitores era considerado una aceptable y correcta práctica educativa. Tanto es así, que se legitimaba esta acción, a modo de corrector educacional¹⁷⁰, por parte de otras figuras de referencia, como los profesores y otros adultos. Actualmente podemos considerar que dicho modelo se encuentra aún en plena evolución, puesto que, mientras que la legislación al respecto ha cambiado¹⁷¹, aún se escuchan voces discordantes, de aquéllos que están a favor de la misma. Esta variabilidad cultural también es el reflejo de comparar el modelo de legitimación de la violencia hacia los menores en diferentes

¹⁶⁷ Nos referimos aquí a los acontecimientos acaecidos tras el atentado ocurrido en Nueva York, el 11 de Septiembre de 2001. Diversos autores (por ejemplo, Amins, 2003; Ramoneda, 2001; Vidal-Foch, 2003) han cuestionado desde entonces la justicia de la guerra, entendida en los términos explicados anteriormente (véase epígrafe *La defensa*, del apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1).

¹⁶⁸ Véase epígrafe *La defensa*, del apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1.

¹⁶⁹ Véase epígrafe *La legitimación*, del apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1.

¹⁷⁰ Recordemos que en su estudio acerca de los patrones de legitimación de la violencia de los menores, Galdames y Arón (2007) han encontrado que la práctica violenta que más aprobación recibe es aquella que se realiza a modo de estrategia de crianza o de corrector educacional (véase apartado 3.1.2.1).

¹⁷¹ Hasta Diciembre de 2007, el artículo 154 del Código Civil español contemplaba que los padres *podrán también corregir razonable y moderadamente a los hijos*. A partir de esta fecha, esta frase desaparece del citado artículo.

países¹⁷². Por ejemplo, en Inglaterra, el castigo físico dirigido a los niños, sigue siendo una práctica legítima y legal¹⁷³. Tradicionalmente, se ha consentido y valorado positivamente el ejercicio del castigo físico por parte de los educadores: padres y profesores (la Ley hace referencia a un *castigo razonable*).

Más allá de la variabilidad cultural del patrón de legitimación de la violencia hacia las mujeres asociado a la evolución temporal, también encontramos diferencias ligadas a la concepción del género en diversos países (Breackwell, 1997). La violencia de género sigue siendo una práctica habitual en aquellas zonas donde predomina un modelo de desigualdad en las relaciones de género, en las que el hombre se siente legitimado para actuar violentamente hacia la mujer¹⁷⁴. Recientemente se ha abordado el problema de la interpretación del ejercicio de la violencia de los hombres hacia las mujeres. Ferrer, Bosch y Riera (2006), señalan que el ocultamiento de esta forma de violencia afecta a la posibilidad de su cuantificación; sin embargo, tal y como manifiesta el *Informe anual del Observatorio estatal de violencia sobre la mujer: “Una aproximación a la determinación de la magnitud de la violencia de género se presenta como una tarea compleja y difícil. No es sólo una realidad objetiva lo que se trata de delimitar, sino que también ha de enfrentarse y analizar todo el entramado social que mantiene la violencia contra las mujeres por debajo del umbral de la visibilidad sin que en la mayoría de las ocasiones llegue a formar parte de las manifestaciones observadas.”* (p. 36).

Igualmente, se observa que determinadas variables influyen en el grado de legitimación de la violencia. Por ejemplo, un estudio desveló las diferencias que existen entre personas de diversas nacionalidades en cuanto al nivel de legitimación de la violencia se refiere (McAlister et al., 2001); en él se comprobó que los estudiantes de los Estados Unidos de América son más proclives a dar respaldo a la violencia que los estudiantes de Europa del Este. Otra de las variables cuya influencia en la valoración de la violencia ha sido más estudiada, es el género.

¹⁷² Existen diversos estudios comparativos con muestras de Finlandia, Polonia, España, Estados Unidos de América y Japón (Martín Ramírez, 2003) y muestras de diversos países europeos frente a muestras de diferentes estados norteamericanos (McAlister et al., 2001).

¹⁷³ En Inglaterra se realizó una encuesta en 2007 para recabar opiniones de diversos colectivos profesionales acerca de la *ley del castigo razonable* (*Section of the Children Act 2004 Review – Consultation-*). Los resultados demuestran que se considera una práctica condenable (*ilegítima*) y, sin embargo, no se ha modificado a nivel jurídico (continúa siendo *legal*).

¹⁷⁴ Véase epígrafe *La legitimación*, del apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1.

Al respecto de la diferenciación de los patrones de legitimación de la violencia en función del género, Astin, Redston y Campbell (2003) han analizado esta variabilidad en base al discurso y al tipo de argumentos ofrecidos por mujeres y hombres¹⁷⁵. Estos autores concluyeron que cualquier persona (hombre o mujer) que ejerza violencia hacia una mujer, estará menos legitimado socialmente para hacerlo y, al contrario, admitirá más legitimación la agresión de una mujer o un hombre hacia otro hombre. De hecho, la violencia que las mujeres ejercen hacia sus parejas masculinas ha encontrado tradicionalmente más legitimación por parte de la sociedad (Moreno, 1999a; Sarantakos, 2004). Otros estudios se han centrado en el análisis del grado de legitimación de la violencia en función del género y la conclusión más compartida es que el hombre manifiesta una mayor capacidad de legitimación de la violencia que la mujer¹⁷⁶ (Kirwil, 1989; McAlister et al., 2001; Saffioti, 1999). Este resultado también se observa cuando lo que se evalúa es el patrón de legitimación de la violencia de niños y niñas (Galdames y Arón, 2007).

Kirwil (1989) ha analizado las diferencias en los patrones de legitimación de la violencia de padres y madres y la forma en que esta variabilidad afecta al aprendizaje de la legitimación de la violencia por parte de hijos e hijas. Para esta investigación fue empleado el *Cuestionario de Actitudes Sociales* con el fin de conocer qué tipos de patrones de legitimación de la violencia existen. Aunque ya se ha hecho referencia a esta investigación anteriormente, recordemos que los clústers resultantes fueron: *desaprobación de la violencia*, patrón de legitimación de la *violencia instrumental*, patrón de legitimación de la *violencia emocional* y patrón de legitimación de la *violencia defensiva*. La distribución entre estos clústers fue similar en el caso de padres y madres, resultando ser el más frecuente en ambos, el patrón de legitimación de la *violencia instrumental* (que incluye conductas agresivas como causa de dificultades en la comunicación y como medio de castigo). Se comprobó también la influencia de estos patrones en la agresividad infantil: se consideraron, a modo de variables dependientes, el nivel de agresividad en el niño, su nivel de rechazo hacia la violencia, su grado de identificación con el agresor y su grado de identificación con la víctima. En cuanto al

¹⁷⁵ Véase apartado 2.3.3 del Capítulo 2.

¹⁷⁶ Los resultados de nuestra investigación son coherentes con este dato: se observa una mayor tendencia a la legitimación de la violencia por parte de los padres (varones) (véase apartado 6.2.3 del Capítulo 6).

nivel de agresividad, en palabras de la autora: “*Estos resultados sugieren que los padres influyen más en el proceso de socialización cuando el niño es manifiestamente agresivo, mientras que las madres influyen más cuando su hijo/a intenta ocultar su agresividad*” (p. 97). Es decir, los menores de la submuestra de las madres manifiestan un nivel de agresividad menor y mayor capacidad de identificación con la víctima que los menores de la submuestra de los padres. Por lo tanto, los patrones de legitimación de la violencia de los progenitores influyen en la agresividad de los hijos; ahora bien, se observa que el tipo de patrón conformado interviene de manera diferencial en función del género del adulto. Así, los menores se identifican más con el agresor cuando el padre manifiesta un patrón de legitimación de la violencia *defensiva* y la madre, *emocional*. Este resultado está íntimamente relacionado con las diferencias observadas en el discurso de hombres y mujeres a la hora de argumentar por qué han actuado violentamente. Tal y como se ha expuesto¹⁷⁷, el discurso centrado en las *razones* socialmente aprobadas para actuar con violencia (a modo de defensa), es más propio de los hombres, cuyo rol masculino está legitimado para actuar violentamente. El discurso basado en las *excusas*, es el propio de las mujeres, que se apoyan en la reacción emocional para explicar su conducta agresiva. Este análisis explicaría los resultados que demuestran que las mujeres manifiestan más sentimientos de culpa y ansiedad en relación a las conductas agresivas (Krahé, 2001).

En resumen, las investigaciones coinciden en concluir que los varones y los niños tienen una mayor capacidad de legitimación de la violencia que las mujeres y las niñas. En la misma línea, algunos autores han destacado que la violencia física está más asociada a los niños, mientras que aquella que se ejerce de manera indirecta, se asocia más a las niñas (Loeber y Stouthamer, 1998; Monks, Ortega y Torrado, 2002). Por su parte, Krahé (2001) ha comprobado que las diferencias de género ligadas al ejercicio de la violencia aparecen desde muy temprano, a partir de los tres años y Loeber y Stouthamer (1998) han estudiado estas diferencias en función de la edad y del tipo de violencia de que se trate. Así, por ejemplo, en la infancia más temprana, no habría un patrón diferencial entre niños y niñas en cuanto a la manifestación de ira y rabia; en el ciclo preescolar comenzaría a observarse la diferencia de género en la manifestación de la agresión instrumental; en el ciclo elemental se darían claras diferencias en la agresión

¹⁷⁷ Véase apartado 2.3.3 del Capítulo 2.

indirecta y en la escuela media y superior, la diferencia de género sería muy evidente en las agresiones más directas.

También se ha estudiado la influencia del estilo disciplinario empleado en la conformación de los patrones de legitimación de la violencia y en la generación de las diferencias asociadas a los roles masculino y femenino (Fraczék y Kirwil, 1992; Grusec y Goodnow, 1994; Jain, 1989; Kirwil, 1989). Se ha demostrado que los padres y las madres no reaccionan de la misma manera ante las acciones violentas de los menores: tienen diferentes roles en el desarrollo y la socialización de la agresividad en sus hijos. Estas diferencias influyen en la interiorización que realiza el niño de los mensajes; así, se ha demostrado que las incongruencias en la transmisión normativa facilita que el niño no desarrolle el sentimiento de culpa, imprescindible para evitar actuaciones agresivas posteriores¹⁷⁸.

3.2.- VALORACIÓN PARENTAL DE LA VIOLENCIA

En este apartado se van a considerar diversos aspectos que reflejan la legitimación o la deslegitimación que serían propios (si bien no exclusivos) de un adulto que quiere hacer ver a su hijo/a la forma en que valora la violencia: es decir, las normas y los valores que le transmite con el objetivo de que interiorice su mensaje de legitimación o de deslegitimación.

Antes de continuar, aclaremos el significado de ciertas expresiones que se van a emplear en nuestra investigación. Los *modelos de valoración* de la violencia hacen referencia al grado en que se legitima esta práctica¹⁷⁹. Cada persona cuenta con un sistema de creencias y valores ligados a la violencia que estará más o menos asociado a la posibilidad de su legitimación o su deslegitimación. El *patrón de legitimación* de la violencia es el reflejo, la manifestación del modelo de valoración, y hace referencia a un conjunto de elementos: cómo reacciona el progenitor, qué piensa al respecto o cómo se

¹⁷⁸ Véase apartado 3.2.1.1.

¹⁷⁹ Los modelos de legitimación de la violencia que se han hallado en esta investigación son descritos en el apartado 6.2.1 del Capítulo 6.

siente¹⁸⁰. En los epígrafes que siguen a continuación se va a dar cuenta de los aspectos que indican cómo las personas aceptan o rechazan la violencia.

Aquí se presentan estos modelos, el de legitimación y el de deslegitimación, por separado, con el objetivo de diferenciar más claramente sus características. Ahora bien, hay dos aspectos a tener en cuenta a este respecto: a) los patrones no tienen por qué ser *puros*, en el sentido de que los padres no siempre manifiestan que aprueban o que rechazan incondicionalmente la conducta violenta de su hijo, pudiendo apreciarse unos aspectos que indican que la legitiman y otros que la deslegitiman¹⁸¹ y b) estos modelos no son *estáticos*; los padres pueden tener una actitud general hacia la violencia, pero no siempre valorarán las acciones violentas de la misma forma.

En primer lugar, cuando un adulto transmite a su hijo lo que piensa al respecto de la conveniencia de la violencia, no emplea, necesariamente, elementos propios de uno sólo de los modelos. Esto es así sobre todo cuando nos referimos a la transmisión de la valoración de la violencia ante una situación concreta en la que interviene el menor. Cuando la transmisión no está ligada a un contexto concreto o cuando el niño no participa en un conflicto, existe más probabilidad de que el padre le haga llegar un mensaje puro¹⁸²: puede hacer ver a su hijo su opinión acerca de la violencia sin someterla a los matices propios de la transmisión ligada a una acción violenta en un contexto determinado¹⁸³. Sin embargo, en este último caso, en el mensaje parental pueden aparecer elementos que ayudan a matizar su valoración¹⁸⁴ (por ejemplo, una vez que el hijo se ha defendido violentamente de un ataque previo, el padre le da la razón, pero le pide que no lo repita en el futuro).

¹⁸⁰ En el desarrollo empírico de esta investigación se analizan los patrones de reacciones parentales que son manifestación de su valoración de la violencia (véase apartado 4.2.2 del Capítulo 4 y apartados 6.2.2.1, 6.2.2.2 y 6.2.2.3 del Capítulo 6).

¹⁸¹ Los patrones que se han hallado en el desarrollo empírico de esta investigación reflejan este aspecto; por ello se han analizado los matices que indican que se legitima y que se deslegitima la conducta violenta, en un mismo mensaje (véase apartado 4.8 del Capítulo 4).

¹⁸² Los resultados obtenidos en nuestra investigación acerca de los patrones parentales de legitimación de la violencia cuando no se hace referencia a una situación específica, pueden observarse en el apartado 5.1.1 del Capítulo 5.

¹⁸³ Véase apartado 2.2 del Capítulo 2.

¹⁸⁴ Los resultados obtenidos en nuestra investigación acerca de los patrones parentales de legitimación de la violencia cuando no se hace referencia a una situación específica, pueden observarse en el apartado 5.2.1 del Capítulo 5.

En segundo lugar, decíamos, los patrones no son estáticos. Este sistema hace que el sujeto tienda a aceptar o rechazar las acciones violentas, pero no tiene por qué dar como resultado que siempre legitime o siempre deslegitime la conducta violenta. De nuevo, esto sucede así especialmente al valorar situaciones específicas: es posible que se acepte una acción violenta concreta y no otra, debido a las características que definen cada acontecimiento (Andreu, Peña, y Graña, 2001; Fraczek, 1985; Galdames y Arón, 2007; Huesmann, Guerra, Millar y Zelli, 1992; Kirwil, 1989; Martín Ramírez, 1991). Sin embargo, al hacer referencia a la violencia no contextualizada prevalecerá, con más seguridad, la valoración ya conformada en base al sistema de creencias, normas y valores¹⁸⁵.

A continuación se presentan algunos de los aspectos que denotan que el progenitor rechaza la violencia o que la acepta. Éste no es un análisis de los únicos factores reflejo de estos modelos, sin embargo, recoge algunos aspectos que han sido considerados en el trabajo empírico de esta investigación y que pueden facilitar la comprensión del desarrollo del mismo. Se han considerado los siguientes aspectos:

- Aquellos indicadores conductuales que reflejan que el progenitor rechaza la violencia cometida por su hijo, que la deslegitima¹⁸⁶.
- Los indicadores conductuales que indican legitimación por parte del padre¹⁸⁷.

3.2.1.- VALORACIÓN PARENTAL DE DESLEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA

Como se ha expuesto previamente, el término *violencia* lleva implícita una connotación negativa, que implica la deslegitimación del mismo concepto cuando se alude a éste de forma general¹⁸⁸ (Martín Baró, 1983; Martín Morillas, 2003). Su definición no es, inevitablemente, neutral: se trata de un tipo de interacción entre dos o más actores en la cual existe la intención de hacer daño. Por ello se considera que se trata de un concepto con un carácter evaluativo, como expresión de un criterio moral

¹⁸⁵ Nuestra hipótesis (véase hipótesis 1.1, en el apartado 4.2.1 del Capítulo 4) es que la valoración parental acerca de la violencia descontextualizada será de deslegitimación, dado que se trata de un concepto con una connotación negativa, tal y como se ha expuesto (véase apartado 1.1.3 del Capítulo 1).

¹⁸⁶ El análisis de estos factores se expone en los apartados 5.2.2.1 del Capítulo 5 y 6.2.2.1 del Capítulo 6.

¹⁸⁷ El análisis de estos factores se expone en los apartados 5.2.2.1 del Capítulo 5, 6.2.2.2 y 6.2.2.3 del Capítulo 6.

¹⁸⁸ Véase apartado 1.1.3 del Capítulo 1.

(Birnbacher, 1984; Fernández Villanueva, 2007). Desde el momento en que interviene el componente motivacional, existe el fin de provocar dolor, se reviste este concepto de una connotación negativa; de ahí el rechazo generalizado que provoca. Evidentemente, hacemos referencia aquí a aquellas acciones que se realizan intencionadamente, que no son accidentales. Como ya se ha expuesto¹⁸⁹, a pesar de que el fin en sí mismo no sea hacer daño, en el momento en que se emplea la violencia, se daña a aquél hacia quien se dirige (Berkowitz, 1993). Las acciones violentas que se llevan a cabo sin intención no son consideradas en este apartado¹⁹⁰.

La consecuencia inmediata de caracterizar este concepto con la cualidad negativa que le otorga el componente de la intencionalidad es, pues, ligar la violencia con su propia deslegitimación. De manera que el discurso público de negación y rechazo hacia la práctica violenta es más frecuente que el de su aceptación, debido al componente negativo que conlleva el mismo concepto¹⁹¹ (Birnbacher, 1984; Fernández Villanueva, 2007). Si bien es posible concebir un mensaje de legitimación de la violencia, es difícil que este discurso no asuma la carga negativa de la propia violencia¹⁹². Los sujetos de esta investigación no son un caso aislado: como miembros de la misma sociedad participarían de este discurso. En este caso, con el añadido de que son padres y madres, es decir, figuras de referencia para los menores que se están educando; personas en las que la sociedad delega la responsabilidad de transmitir a las nuevas generaciones un mensaje basado en los valores de referencia (García, Ramírez y Lima, 1998). Se confía en que los adultos que ejercen el rol de padres y madres sean capaces de hacer llegar al infante la connotación negativa de la violencia, como generadora de daño y malestar y esto sucede, en la mayoría de las ocasiones, al hacer referencia a la violencia de manera *descontextualizada*

¹⁸⁹ Véase epígrafe *Proceso de atribución. La asignación de la responsabilidad*, apartado 2.3.2.2 del Capítulo 2.

¹⁹⁰ Véase la distinción de los términos *agresión-violencia* en apartado 1.1.3 del Capítulo 1.

¹⁹¹ Tal y como se ha expuesto anteriormente, cuando se hace pública una opinión acerca de la violencia, estamos influidos por el efecto de la *autorrepresentación*, al pretender dar una imagen determinada (Tedeschi, 1981) (véase apartado 2.2 del Capítulo 2).

¹⁹² Los resultados expuestos en el desarrollo empírico de esta investigación, demuestran que al hacer referencia a la violencia como concepto general, los padres reflejan una visión negativa de la misma (véase apartado 5.1.1 del Capítulo 5), tal y como pronostican las hipótesis planteadas (véase hipótesis 1.1, en el apartado 4.2.1 del Capítulo 4).

Así pues, los niños interiorizan el concepto de violencia en toda su complejidad y las posibilidades de su legitimación, en la mayoría de los casos, a través de los mensajes que reciben durante las situaciones de conflicto concretas¹⁹³ (en referencia a la violencia *contextualizada*). Sin embargo, cuando se trata de la violencia como concepto, y no como una acción específica, es poco probable que los adultos aludan a su bondad o a su pertinencia como forma de relación. De manera que el discurso parental en torno a la violencia cuando no se hace referencia a una situación determinada o cuando se trata de un conflicto en el que no participa su hijo, suele ir a favor de su deslegitimación y es posible encontrar en él mensajes que giren en torno a valores morales contrarios a la violencia (por ejemplo, *hay que ser una buena persona*) y a normas o premisas de conducta concretas (por ejemplo, *no hay que pegar*)¹⁹⁴. También ante una situación de conflicto en la que interviene el menor, el padre puede transmitirle un mensaje de rechazo hacia la violencia empleada. Cuando el niño agrede a otro, es posible que su padre utilice también razones basadas en la moral o en normas de conducta con el fin de deslegitimar esta agresión, como veremos en los siguientes epígrafes. Sin embargo, consideramos necesario realizar esta distinción, pues si bien sí es posible encontrar un mensaje de rechazo hacia la violencia tanto cuando se habla de ella en términos generales como cuando se hace referencia a una situación en la que interviene el menor, en este último caso también es probable encontrar mensajes de aceptación puros o mezclados con los de rechazo.

Una posible explicación que encontramos para el hecho de que se deslegitime con más contundencia el concepto de violencia en general (cuando no se alude a una conducta determinada), tiene que ver con la interpretación de la intencionalidad. Cuando la valoración de la violencia no se refiere a una situación específica, cualquier agresión es un ejercicio intencionado, es decir, implica la voluntad de hacer daño. Al rechazar la violencia en términos generales, lo que se está rechazando es la intención de provocar dolor. Ahora bien, a la hora de transmitir un mensaje de valoración acerca de una situación en la que el propio hijo ha agredido a otro niño, entra en juego la interpretación de la motivación del agresor: muchos progenitores esperan a conocer la

¹⁹³ Tal y como se expone en el desarrollo empírico de esta investigación, cuando los padres valoran una acción violenta cometida por sus hijos, pueden manifestar que la legitiman (véase apartado 5.2.1 del Capítulo 5), tal y como pronostican las hipótesis planteadas (véase hipótesis 1.2, en el apartado 4.2.1 del Capítulo 4)

¹⁹⁴ En el apartado 5.1.1.2 del Capítulo 5 se describen las categorías que operativizan el discurso parental en torno a la violencia descontextualizada.

verdadera intención de su hijo antes de reprobar su acción. Si el motivo les parece lo suficientemente válido, la deslegitimación, si se da, ocurrirá en menor grado o de forma confusa¹⁹⁵.

3.2.1.1.- CONDUCTAS QUE INDICAN DESLEGITIMACIÓN

En este apartado hacemos referencia a las manifestaciones del adulto que deslegitima una acción violenta protagonizada por su hijo: su reacción de rechazo al presenciar la agresión. En este caso, se trata de analizar las posibles conductas, los gestos, y no el contenido del discurso del progenitor, que será tratado en los apartados siguientes¹⁹⁶.

a) Inmediatez.

Cuando el padre no respalda la acción de carácter violento protagonizada por su hijo, tratará de demostrarle su rechazo con el fin de hacerle entender lo inconveniente de su acto: por ello, si ha presenciado tal escena, acudirá al lugar donde se desarrollan los acontecimientos. Un principio básico de la educación es la inmediatez, hacer patentes las consecuencias de un acto cuando éstas se producen; esto es especialmente importante cuando se trata de niños pequeños (Ceballos y Rodrigo, 1998). Sin embargo, también puede ocurrir que el adulto prefiera mostrar su desagrado en privado y no ante otras personas, especialmente otros niños: de esta manera, el padre pretendería evitar el previsible sentimiento de humillación, ligado a la deslegitimación pública. Esto sucede fundamentalmente cuando los niños son mayores y les puede avergonzar que su padre le reprenda delante de otras personas.

¹⁹⁵ A este respecto cabe destacar la función que cumplen determinadas acciones parentales (que se han categorizado en la variable *Indagar*): cuando el niño ataca a otro menor y sus padres insisten en preguntar por las claves del conflicto, están haciéndole comprender la importancia de la intención de cara a aprobar su conducta violenta (véase apartado 6.2.2.3 del Capítulo 6).

¹⁹⁶ En el desarrollo empírico de esta investigación se ha analizado el conjunto de posibles reacciones y discursos parentales ante una hipotética situación en la que su hijo actuara con violencia (véase apartado 5.2.1 del Capítulo 5).

Un elemento que puede potenciar que se deslegitime al menor en el momento en que ha actuado violentamente, es la presencia de otros adultos en la misma escena¹⁹⁷: el padre, generalmente¹⁹⁸, se sentiría en la obligación de reprobare la acción de su hijo cuando otros progenitores están presentes (máxime si se trata de los padres del niño agredido).

Si el adulto prefiere esperar un mejor momento para demostrar a su hijo que deslegitima su acción, debería considerar que es importante que el niño entienda este rechazo, porque el hecho de no deslegitimar la conducta en el momento en que ésta sucede, puede ser interpretado por el menor como un signo de aceptación (o el reflejo de cierta desaprobación, en menor grado) (Hoffman, 2002).

b) Indagar.

Antes de comprobar la forma en que se deslegitima la conducta violenta a través de diferentes métodos disciplinarios, vamos a analizar el efecto que tiene en el menor una reacción concreta de los padres: *preguntar por lo sucedido*¹⁹⁹. La forma en que el padre trata de obtener información acerca de la situación que ha presenciado determina el grado en que su hijo siente que su actuación violenta es legitimada: la manifestación del interés por conocer qué ha sucedido, influye en la percepción infantil de la legitimación que se le otorga²⁰⁰ (el tono de voz, las personas a las que preguntan o el

¹⁹⁷ En el epígrafe *Proceso de categorización: selección de categorías*, en el apartado 2.3.2.2 del Capítulo 2, se ha hecho referencia al efecto que tiene, sobre la reacción del padre, el contexto en el que sucede la escena y el resto de personas que la presencian.

¹⁹⁸ Existen ciertas excepciones: los padres pueden aprovechar la circunstancia de que estén presentes los padres del otro niño para que éstos le reprendan, tal y como se expone en el apartado 6.1.1.3 del Capítulo 6.

¹⁹⁹ Esta reacción parental se ha considerado en el análisis de los datos de esta investigación, categorizándose como la variable *Indagar* cuando se hace referencia a la violencia contextualizada (véase apartado 4.8 del Capítulo 4).

²⁰⁰ En el desarrollo empírico de esta investigación se ha analizado la variable *Indagar* como la manifestación de la legitimación y de la deslegitimación de la violencia; que las conductas dirigidas a conocer qué ha sucedido vayan encaminadas a reforzar la valoración de aceptación o de rechazo hacia la violencia es función, básicamente del carácter de la acción (ataque o defensa), la persona a la que se interpela y el momento en que se realizan. En concreto, se ha hallado que la variable *Indagar* refuerza la deslegitimación del acto de ataque cuando el padre se dirige a su hijo y lo primero que hace es preguntarle qué ha hecho: esto se interpreta como un gesto recriminatorio (véase epígrafe *Patrón de reacciones de los padres que deslegitiman la violencia cometida como forma de ataque*, en el apartado 6.2.2.1 del Capítulo 6).

momento en que lo hacen). Ciertas diferencias sutiles en esta forma de conducirse, son manifestación de una valoración distinta de la acción²⁰¹.

c) Corrección.

Una vez que ha acudido al lugar donde se desarrolla la escena, aquél que pretende transmitir a su hijo que deslegitima su acción, puede optar por diferentes métodos disciplinarios. La pretensión de los padres que deslegitiman la conducta agresiva de sus hijos es hacerles entender que su acción ha provocado un daño en la otra persona (Díaz Aguado, 2006b; Fraczék y Kirwill, 1992; Hoffman, 2002). Ésta es la base de la capacidad de la responsabilidad (*nuestros actos tienen consecuencias*) y la empatía (*tengo que comprender los efectos de mi conducta en la otra persona y cómo se siente*). Nos vamos a centrar en los modelos de disciplina propuestos por Hoffman (2002), dado que este autor realizó una descripción de los métodos disciplinarios que es mayoritariamente aceptada. Además, estudió el desarrollo del sentimiento de culpa en el niño a partir de la disciplina parental. Resume en tres los posibles métodos disciplinarios: la *afirmación de poder*, la *retirada de afecto* y la *inducción*²⁰². En palabras de Ros y Gouveia (2001), el estilo disciplinario es la: “*Constelación de actitudes hacia el niño que se le comunican creando un clima emocional en el cual se expresan las conductas parentales. Esta comunicación se produce mediante las conductas dirigidas a objetos concretos –como dar una instrucción– y las conductas no dirigidas a objetos –como las manifestaciones espontáneas de afecto–; del conjunto de ambas infiere el hijo la actitud parental hacia él y en función de esa actitud interpreta las acciones o demandas concretas.*” (p. 208). Otros autores han definido estilos de disciplina similares a los propuestos por Hoffman y con una denominación casi idéntica. En algunos casos, al estilo *inductivo*, se le llama también *democrático* y se contempla uno más: el *permisivo* o *indulgente* (Baumrind, 1991; MacCoby y Martin, 1983).

Grusec y Goodnow (1994) consideran que el empleo de cada modelo de disciplina por parte de los padres, depende del tipo de problema de que se trate: así, por

²⁰¹ En el apartado 3.2.2.1 se explica que el hecho de preguntar por lo sucedido también puede ser una forma de legitimar la violencia.

²⁰² En el desarrollo empírico de esta investigación no se han tenido en cuenta estos tres métodos como tal, sino conductas concretas que obedecen a formas disciplinarias de cada uno de ellos (por ejemplo, el castigo –como reflejo de la *afirmación de poder*–; el enfado –como reflejo de la *retirada de afecto*– o el razonamiento acerca de las normas –como reflejo de la *inducción*–).

ejemplo, el castigo físico (propio del método de *afirmación de poder*) sería utilizado cuando el hijo no ha controlado un impulso o, el razonamiento (propio de la *inducción*), se emplearía con el fin de hacerle entender que es negativo provocar daño a los demás. Ceballos y Rodrigo (1998) consideran que el tipo de disciplina depende, fundamentalmente, de dos factores: la atribución causal que realizan ante la conducta del niño (externa o interna) y la emoción que en ellos suscita. Los problemas de externalización (transgresión de normas morales, actos violentos o daño a terceros) suelen provocar reacciones de ira e indignación, que se traducen en métodos disciplinarios más coercitivos. Sin embargo, los problemas de internalización (conductas de aislamiento, de rechazo social o de inseguridad) suelen despertar pena, que se refleja en métodos inductivos o permisivos.

La *afirmación de poder* puede ser entendida como una disciplina *explícita* (consiste en exigir, amenazar con usar la fuerza o usarla realmente, amenazar con retirar los privilegios o retirarlos realmente), o bien como una disciplina *de fondo* compartida por otros métodos (que permite que el niño tome conciencia de la estructura de poder). Como disciplina explícita, esta técnica se puede emplear más o menos arbitraria y coactivamente: es positiva siempre y cuando se razonen las exigencias y, especialmente, en situaciones de emergencia, por ejemplo, cuando el hijo ha agredido a otro niño. Es decir, las manifestaciones disciplinarias basadas en la afirmación del poder ocurren, normalmente, ligadas a una situación específica²⁰³. En palabras de Hoffman (2002): “*Si los padres no se expresan con fuerza en esas situaciones –afirmando su poder-, el niño lo podría considerar una legitimación del acto dañoso; la afirmación del poder deja totalmente claro que lo que el niño ha hecho o piensa hacer está mal y es inadmisible.*” (p. 312). Estas palabras resumen un aspecto vinculado a la legitimación implícita o sutil: la ausencia de deslegitimación, implica legitimación²⁰⁴. Es decir, cuando el padre no manifiesta rechazo hacia una conducta negativa, implícitamente está demostrando que la apoya. Como disciplina de fondo, para Hoffman se trata de un modelo correcto cuando se usa con el fin de apoyar el método de *inducción*, porque colabora en la

²⁰³ Véase apartado 1.2.1.1 del Capítulo 1.

²⁰⁴ En el desarrollo empírico de esta investigación, se ha comprobado que aquellos padres que manifiestan ausencia de deslegitimación, a través de acciones como dejar que sean los propios protagonistas del conflicto los que lo solucionen y no intervenir, demuestran que aprueban en cierta medida la violencia cometida (véanse epígrafes *Primera reacción parental: acudir al lugar de la escena* y *Actuación parental: Qué hace al llegar a la escena*, del apartado 5.2.1.2 del Capítulo 5).

transmisión rotunda de aquello que los adultos quieren hacer llegar a su hijo: que toman en consideración a los demás y deslegitiman las acciones violentas hacia ellos.

Si el niño ha agredido a otro menor y el padre emplea este modelo disciplinario de manera explícita, podría dirigirse a él y, por ejemplo, gritarle o pegarle. Este modelo resulta negativo (Hoffman, 2002); especialmente si se actúa tal y como se pretende evitar que se actúe (por ejemplo, pegando o gritando). Sin embargo, la visión positiva de la *afirmación de poder* se manifestaría, por ejemplo, si el progenitor acude inmediatamente a la escena del conflicto y deslegitima sin paliativos la acción del menor (como método de fondo, acompañando al razonamiento). Así conseguiría mantener su atención, aspecto que el modelo *inductivo* no siempre logra por sí solo. En cualquier caso, se trata de un método empleado para deslegitimar la acción violenta: se utiliza con el fin de que una conducta deje de aparecer y no para fomentarla²⁰⁵. Es importante destacar la función de las técnicas disciplinarias como correctores de los comportamientos violentos. Es decir, los encuentros disciplinarios en los que se emplean técnicas destinadas a fomentar o impedir que se repita una conducta, están destinados a deslegitimar la violencia²⁰⁶.

La disciplina *inductiva* consiste en hacer consciente al niño del daño que ha causado, mediante la adopción de la perspectiva de la víctima. Con este fin, el padre razona con su hijo las consecuencias de su acción e intenta ponerle en la posición del otro niño, hacerle entender la responsabilidad que tiene en su sufrimiento. Ya se ha expuesto que algunos autores han manifestado la importancia de la generación del sentimientos de culpa para evitar que se repitan acciones dañinas, desde diferentes perspectivas: psicoanalítica (Grusec y Goodnow, 1994), constructivista (Hoffman, 2002) o conductista (Izquierdo y Aragón, 2003). Cuando el menor ha actuado con violencia y el padre se dirige a la escena donde se desarrollan los acontecimientos y expresa sus razonamientos con el fin de valorar la agresión cometida, está facilitando que su hijo comprenda que existen normas relacionadas con la legitimación de la violencia, que determinan en qué condiciones es legítimo su ejercicio. La disciplina inductiva requiere

²⁰⁵ La definición de la Real Academia Española (22ª edición) contempla el *castigo* como una pena que se impone a quien ha cometido un delito o una falta; se trata de una amonestación o una corrección de una conducta negativa.

²⁰⁶ Los resultados que se exponen en el apartado 5.2.1 del Capítulo 5 son acordes con esta idea: son los padres que desaprueban la conducta violenta de sus hijos, los que reaccionan manifestando la necesidad de disciplinar al menor.

que el niño preste atención a sus padres, sin ira ni miedo. Por ello, en ocasiones, cuando el menor está nervioso, los adultos prefieren que pase un tiempo, para evitar los sentimientos lógicamente provocados por la situación. Cuando esto sucede, los padres pueden esperar a hablar con su hijo más tarde, buscando que entienda el razonamiento claramente.

Por último, la *retirada de afecto* es un método que también se puede usar de forma explícita o de fondo. Cuando se emplea como único método disciplinario, consiste en expresar ira o desaprobación, ignorar al niño o amenazar con dejarle. Si se usa como acompañamiento de otro método, aunque se añadan otras explicaciones, se persigue que el menor entienda el intenso sentimiento negativo que su acción ha provocado en sus padres. Los potenciales efectos negativos de este modelo disciplinario se atenúan cuando el padre ofrece una explicación a su reacción, hace comprender al niño por qué se siente mal. Este método se centra más en la relación de afecto padre-hijo que el anterior, la *afirmación de poder*.

En el aspecto que nos ocupa, ¿cómo podría el progenitor hacer manifiesta su deslegitimación hacia la conducta del menor a través de estos métodos²⁰⁷? Una disciplina basada en la *afirmación de poder* más coactiva podría expresarse a través del castigo físico o de otro tipo²⁰⁸. El padre puede regañar al niño sin ofrecerle alternativas, usando la fuerza (por ejemplo, gritándole): de esta manera, no habría lugar para que el menor se justificara ni disintiera del adulto. Podría hacerle ver que su exigencia de buen comportamiento no atiende a razones. Acciones tales como regañar al niño, castigarle, amenazarle o emplear fuerza física hacia él, son reflejo de una disciplina explícita de afirmación de poder. Ahora bien, este método tiene dos consecuencias. Por un lado, si lo que pretende el padre es que su hijo no se comporte de forma violenta, de esta manera puede lograr que no pegue a otros cuando sabe que va a recibir un refuerzo negativo, es decir, si el adulto presencia la escena. Sin embargo, es posible que agrede a otros niños cuando no exista la expectativa de la consecuencia desagradable (por ejemplo, si el padre no está presente). En lugar de interiorizar de manera razonada por qué no deben

²⁰⁷ En el desarrollo empírico de esta investigación se analizan los métodos disciplinarios empleados por los padres para transmitir a sus hijos su valoración acerca de la conveniencia de su conducta. Se contemplan diversos métodos, reflejo de los estilos disciplinarios aquí expuestos. Algunas de las preguntas del cuestionario (véase apartados 4.5.1 y 4.5.2 del Capítulo 4) hacen alusión a estas técnicas: regañar, castigar, ejercer presión social y razonar.

²⁰⁸ Véase apartado 1.2.1.1 del Capítulo 1.

agredir, estos niños atenderían más a la ausencia de lo negativo, como sucede con los menores que se encuentran en el estadio de la *moralidad heterónoma* (Piaget, 1932): éstos obedecen las normas a partir del principio de la autoridad y debido a las relaciones de presión y coerción. Por otro lado, estas reacciones por parte del adulto, constituyen modelos de conducta para el menor: en algunos casos el adulto puede estar cometiendo el error de intentar hacer comprender al niño que no debe pegar, pegándole o amenazándole.

La disciplina *inductiva* consistiría en hacer al niño consciente de las consecuencias negativas de su acción violenta. Se trata de un método centrado en el razonamiento²⁰⁹. El niño debe ser partícipe del proceso de construcción de normas con el fin de facilitar su comprensión y acatamiento; esto sólo es posible cuando posee cierto nivel de autonomía (Díaz Aguado y Medrano, 1995). De ahí la dificultad de relacionar la madurez del juicio moral con la conducta de respeto hacia determinadas normas cuando los niños son muy pequeños (Villalón, 1987). Los padres que emplean este método disciplinario, exponen sus argumentos al menor y con este fin acuden al lugar donde sucede el conflicto, aunque en ocasiones, es posible que esperen una ocasión más propicia para razonar. A pesar de que el adulto repruebe el acto cometido por el menor y quiera hacerle ver cómo se ha sentido el niño agredido, es posible que espere a que pase algo de tiempo. Esto sucede cuando el menor se muestra muy nervioso, no atiende al adulto, está llorando o siente rabia o enfado, dado que en estas circunstancias es posible que no atienda o no comprenda los argumentos que le ofrecen. Este método no tiene por qué manifestarse tan urgentemente como los otros dos porque el niño puede ligar, en este caso, la conducta negativa con la consecuencia, aunque transcurra algo de tiempo. Ahora bien, si el adulto considera que es preciso actuar en ese momento, podría también emplear otro método: afirmar su autoridad, por ejemplo, llevándose al niño a un lugar apartado para hablar con él. De esta manera estaría manifestando una disciplina de carácter inductiva apoyada en un modelo de afirmación de poder de manera positiva.

En cuanto a la *retirada de afecto*, se podría emplear este método con el fin de que el niño comprendiera el dolor que le causa que se haya comportado violentamente.

²⁰⁹ Los argumentos que los padres pueden emplear con el fin de que su hijo empatice con la víctima de su agresión, se desarrollan en el apartado siguiente.

Para ello, apelaría a sus sentimientos y le amenazaría con las consecuencias que tiene su conducta a nivel afectivo, de cara a la relación emocional con el adulto (por ejemplo, *muy mal hecho, ahora mamá no te quiere*). Esto genera en el niño ansiedad; sin embargo, si a una expresión moderada de la retirada de afecto le sigue una explicación, esta ansiedad se reduce y el padre puede lograr que su hijo entienda su mensaje a partir del dolor que le ha producido su actuación. Este método está íntimamente relacionado con la generación de la empatía, puesto que se centra en provocar un estado emocional negativo, de culpabilidad, que es lo que se pretende también para comprender cómo se siente la persona a la que se ha dañado²¹⁰.

Como se ha descrito, estos métodos no se dan aisladamente, no tienen por qué ser puros y es posible encontrar signos de los tres en un mismo encuentro disciplinario.

A continuación, vamos a desarrollar más detenidamente el método inductivo y las razones que llevan al niño a interiorizar su responsabilidad en el sufrimiento de la víctima. Estos argumentos sirven de sólida base para generar el sentimiento de empatía, que es necesario para que el niño comprenda que no debe agredir y por qué no debe hacerlo. Es decir, para que el niño no se comporte de manera violenta hacia los demás, en primer lugar, también cuando el padre no está presente y, en segundo lugar, porque conozca las consecuencias de esta acción, no sólo para sí mismo (le van a castigar, a dejar de querer o se va a sentir culpable), sino, fundamentalmente, para el otro (*le voy a hacer daño y se va a sentir mal*). En los apartados siguientes se desarrollan una serie de argumentos que emplea el adulto con el fin de deslegitimar la acción violenta que ha cometido su hijo y que éste comprenda que no debe comportarse de esta manera.

3.2.1.2.- PATRÓN DE DESLEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA A TRAVÉS DE LAS NORMAS

En este apartado nos centramos en el análisis de los posibles argumentos ofrecidos al menor por parte de los progenitores con el fin de deslegitimar la violencia. Se desarrollan aquellas razones basadas en la reprobación del ejercicio violento como

²¹⁰ En el desarrollo empírico de esta investigación se exponen los resultados que indican que los adultos persiguen hacer ver a sus hijos cómo se sienten los demás cuando él les agrede, fomentando que se genere en ellos el sentimiento de culpabilidad. Por ejemplo, les ponen ejemplos sobre otras personas con el fin de que se sientan avergonzados por su actuación (véase apartado 5.1.14 del Capítulo 5).

medio para lograr determinados fines. La pretensión de esta explicación no es la de analizar la clásica dicotomía *violencia como medio* versus *violencia como fin*²¹¹: se trata de conocer algunos de los argumentos parentales propios de un patrón de rechazo de la violencia y los elementos en los que se sostienen, las normas acordes con el sentido de la deslegitimación hacia la conducta del menor.

Las razones a las que se hace referencia en este primer apartado, son aquellas que están centradas en transmitir al menor que no debe emplear la violencia, sin aludir, directamente, a una cuestión moral; en este caso, no se trata de argumentar desde los principios éticos que los padres pretenden que sus hijos asuman. Los adultos razonarían basándose en cuestiones prácticas, sin otorgar a la deslegitimación de la violencia un contenido moral. Con el fin de analizar este tipo de argumentos, distinguimos entre:

- a) Aquéllos basados en la oferta de alternativas al acto violento.
- b) Aquéllos basados en las consecuencias negativas de este tipo de conductas.

- Propuesta de alternativas.

Uno de los posibles patrones de deslegitimación de la violencia es aquél que se centra, no tanto en reprobación la misma violencia, como en ofrecer alternativas de conducta. Se trata, por lo tanto, de argumentos prácticos, en el sentido de que, lo que el padre pretende que aprenda son opciones de comportamiento cuando se produce una situación conflictiva, más allá del contenido moral de la propia actuación no violenta, si bien es cierto que en muchas ocasiones, la oferta de alternativas se acompaña de razones que aluden a principios éticos; de hecho, es posible que el adulto proponga como una opción diferente al acto violento, otras conductas en base a su legitimación moral²¹² (por ejemplo, compartir, quererse o ser amigos). La oferta de alternativas debe acompañar a determinados métodos disciplinarios que deslegitiman la violencia²¹³ (por ejemplo, el castigo). Por otro lado, algunos estudios han tratado de comparar la eficacia de la conducta propuesta: se ha observado que determinadas estrategias (avisar a un adulto o decírselo a un amigo) disminuyen las posibilidades de ser una víctima estable, mientras

²¹¹ Véase apartado 1.1.3 del Capítulo 1.

²¹² Véase apartado 3.2.1.3.

²¹³ Véase apartado 1.1.2.1 del Capítulo 1.

que resistirse o defenderse aumentan estas posibilidades²¹⁴ (Monks, Ortega y Torrado, 2002).

Para que el niño interiorice correctamente el comportamiento adecuado, debe contar con un repertorio de conductas no violentas (Eron, 1987); se trata de que *se porte bien*, y no sólo de que *no se porte mal*. Algunos factores determinan las opciones de conducta alternativas a la violencia que se ofrecen al niño, tales como su edad, el tipo de conflicto en que se halle involucrado o el hecho de que el niño oponente sea o no conocido.

Las alternativas de conducta deben ser ajustadas a la *edad* del menor. En muchas ocasiones, se le pide al niño más pequeño que avise a sus padres o al maestro si se ve envuelto en una situación conflictiva. De esta manera, los adultos pretenden ayudar a su hijo a gestionar el problema porque consideran que no ha adquirido aún la capacidad para hacerlo solo y de manera adecuada. Más allá de transmitir la carga moral de la conducta no violenta (por ejemplo, compartir los juguetes), se trata de capacitar al niño para resolver un conflicto. Es decir, cuando los padres proponen acudir a un adulto, como alternativa a la violencia, lo hacen para que el niño pida ayuda, no para que se justifique. Una vez que el niño es algo mayor, y él mismo puede gestionar sus problemas, el padre le propondría alternativas de acción diferentes (por ejemplo, no huir de la situación, sino afrontarlo dialogando con el otro menor y negociando una solución satisfactoria para ambos).

La variable *edad* quedaría relegada a un segundo plano cuando se trata de un conflicto que ha derivado en una pelea de una cierta gravedad (por ejemplo, los niños se han hecho daño, están muy nerviosos o llorando). Los padres podrían sugerir entonces a los menores que acudan a ellos o a otros adultos de referencia (por ejemplo, a un profesor o a un familiar) inmediatamente, con el fin de ayudarles a gestionar el conflicto. En nuestro estudio se indaga sobre la frecuencia con que los niños acuden a sus padres cuando intervienen en peleas y acerca del fin con que lo hacen (por ejemplo, pedir ayuda, justificarse o acusar al otro niño). Este comportamiento parental demuestra al

²¹⁴ Nótese, sin embargo, que los padres que aluden a esta estrategia (defensa) lo hacen por lo contrario, considerando que es lo que va a evitar que su hijo sea una víctima constante.

niño que su padre le quiere y le protege y éste es un factor fundamental en la interiorización del mensaje de los padres.

La *gravedad de la pelea* puede ser consecuencia de la desigualdad entre los diferentes participantes, no sólo por la edad: también puede darse desigualdad numérica o de fuerza, por ejemplo. En este caso, cuando el niño se encuentra en la posición de inferioridad, lo más probable es que el padre le sugiera como alternativa a la actuación violenta, que abandone el conflicto²¹⁵. Sin embargo, si su hijo está en una posición de superioridad, aunque el padre también puede sugerir el abandono del conflicto con el fin de no dañar al otro, existen otras opciones; por ejemplo, proponer que razone o dialogue con su oponente. Si éste es un niño más pequeño, el mayor estaría sirviendo como modelo de conducta. La reacción parental en este caso, dependerá del papel del niño en el conflicto (papel de inferioridad o de superioridad) y de la consecuente interpretación del adulto del mismo.

Si *el otro niño es conocido*, los progenitores pretenderán que su hijo opte por no recurrir a la violencia. En este caso y en función de las variables que se acaban de exponer (la edad de los participantes y la gravedad del conflicto), el padre puede sugerirle que avise a algún adulto, que lo gestione él mismo o que lo abandone. Sin embargo, cuando los niños se conocen, es más probable que el padre permita a su hijo iniciarse en la gestión de los conflictos: enfrentándose al problema el niño aprende cómo negociar y actuar de manera no violenta. El hecho de que los menores sean conocidos, aporta al adulto cierta seguridad, dado que es menos probable que quieran hacerse daño y tener problemas con los padres del otro menor.

En resumen, los padres emplean argumentos centrados en el ofrecimiento de alternativas a la violencia como medio para deslegitimar su ejercicio. Estas opciones se pueden resumir en: abandonar el conflicto, gestionarlo de manera no violenta y avisar a otras personas para que les ayuden a afrontarlo sin agredir. El hecho de que se proponga una u otra alternativa, depende de diversos factores, como es la edad del menor, la gravedad de la situación o el conocimiento previo que se tenga del otro niño.

²¹⁵ No nos referimos, en este caso, a aquellas situaciones en las que el padre legitima la violencia precisamente por entender que su hijo ha sufrido ya demasiadas agresiones (véase apartado 3.2.2.2).

- Consecuencias negativas de la violencia.

En este caso, los argumentos del padre se centran en hacer ver a su hijo los resultados negativos de su actuación violenta. Es un razonamiento práctico en el sentido de que se puede centrar, por un lado en las consecuencias de su conducta y, por otro lado, en la ineficacia de la violencia.

El primer caso es el argumento que permite comprender al menor las repercusiones de este tipo de conductas. El progenitor no ahonda en razones con una carga moral ni en alternativas de conducta (aunque es posible emplear diferentes tipos de argumentos a la vez, con el fin de deslegitimar la violencia). Sin embargo, al basar su razonamiento en cuestiones prácticas, el adulto no valora la conducta violenta como una acción negativa en sí misma: puede incluso admitir que se trata de un método eficaz para lograr un determinado fin²¹⁶ o que no es moralmente reprochable. En lugar de condenar la violencia de esta manera, se centra en las posibles repercusiones no deseadas de la misma.

Este tipo de razonamiento puede basarse en los resultados no deseados para su propio hijo o para el resto de los participantes. Cuando el progenitor alude a las consecuencias negativas para el otro menor, estos argumentos pueden implicar cierta carga moral, al contener más o menos implícito el mensaje de *no dañar al otro*.

Los resultados no deseados de la violencia pueden estar referidos a los siguientes aspectos:

- Daños personales para él mismo o para el oponente: por ejemplo, *te haces daño, haces sufrir a otros, te quedas sin recreo o después te arrepientes*.
- Consecuencias materiales: por ejemplo, *si os pegáis, se pueden romper los juguetes*.
- Consecuencias sociales: por ejemplo, *no os peleéis porque así nunca vais a tener amigos*.

²¹⁶ Véase apartado 1.1.3 del Capítulo 1.

El segundo argumento, el basado en la poca efectividad de este tipo de acciones, en la ineficacia de la violencia como forma de gestionar conflictos, emplea razones que están centradas en la falta de capacidad de la violencia como forma de solución del problema o en la posibilidad, incluso, de un agravamiento del mismo.

En resumen, los padres pueden emplear argumentos centrados en la repercusión de las acciones violentas, pretendiendo que el niño sopesa si compensa el beneficio que le puede reportar frente al agravio que produce. La violencia tendría consecuencias negativas, tanto para quien la comete como para quien la recibe y a diferentes niveles: personal, material y social. La razón práctica más habitual es aquella que se centra en la ineficacia de la violencia como medio de resolver un conflicto.

3.2.1.3.- PATRÓN DE DESLEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA CENTRADO EN LA MORAL

El componente moral se encuentra, en la mayoría de las ocasiones, en la base del razonamiento de deslegitimación de la violencia. Esto se debe a la connotación negativa que conlleva el propio concepto, relacionado con la pretensión de *hacer daño intencionadamente*²¹⁷. Cuando los padres reprueban la acción violenta de su hijo haciendo referencia a determinados valores, intentan orientar su conducta a favor de los mismos: con este fin, es posible que también les dicten normas de acción congruentes con los valores propuestos. A este respecto, Dubois (2003) señala la diferencia entre el sentido *descriptivo* y el *prescriptivo* de las normas. En el primer caso, la norma consiste en lo que hace y piensa la mayoría de un grupo; se trata de las costumbres sociales, las convenciones o las tradiciones. En el segundo caso, la norma se refiere a lo que alguien debe hacer o pensar en una determinada situación; podría equipararse, en cierto modo, a las reglas, pero éstas implican la idea de un contrato y una sanción, mientras que las normas evocan la deseabilidad.

En este caso, no se trataría de ofrecer al menor un repertorio de alternativas de conducta concretas (por ejemplo, avisar a un adulto o abandonar el conflicto), sino fines y formas de conducirse que sean moralmente deseables: los valores no se refieren tanto

²¹⁷ Véase apartado 1.1.3 del Capítulo 1.

a pautas de acción definidas como a referentes para la acción, dado que orientan el respeto hacia las normas (Parsons, 1976). Schwartz y Bilsky (1992) describen los valores como referentes hacia fines y también hacia formas de comportamiento, pero más allá de las situaciones concretas de acción. De manera que el padre que deslegitima la actuación violenta de su hijo basándose en razones morales, se apoya en el carácter negativo de la violencia: hace daño a otra persona. Se transmite al menor que no debe conducirse de esta manera: al contrario, *hay que ser* bueno, tolerante, generoso o respetuoso. Además, *hay que comportarse* de manera coherente con estos valores.

Como ya se ha expuesto, la conocida clasificación de Rokeach (1973), categoriza los valores como *terminales* e *instrumentales*. Los primeros constituirían estados finales de existencia que se consideran deseables (*debes ser una buena persona*) y los segundos, medios valorados positivamente para alcanzar determinados estados (*respetar a tu amigo*). Cuando un padre pretende transmitir a su hijo la valoración que le merece la violencia en general, sin considerar ninguna situación concreta (violencia descontextualizada), empleará, fundamentalmente, argumentos morales. El padre que se centra en el rechazo de la violencia como fin o como medio para lograr un objetivo, aludirá a la necesidad de *ser* y de *comportarse* de manera moralmente deseable: es decir, la fuerza de su argumento se basará en la necesidad de la coherencia entre el fin y el medio (*conseguir el ideal del respeto conduciéndose respetuosamente con los demás*). Es en este aspecto (y no en los valores a los que se hace referencia) donde radica la principal diferencia con las razones morales empleadas por los padres que legitiman la violencia²¹⁸. De hecho, un mismo valor (por ejemplo, el respeto), puede conllevar diferentes normas (por ejemplo, por un lado, no actuar con violencia y, por otro lado, defenderse con violencia) (Dubois, 2003).

Rokeach (1973) también distingue entre los *valores terminales sociales* y los valores instrumentales morales. Los primeros se refieren a aquéllos relacionados con los ámbitos de interacción del sujeto; los progenitores que deslegitiman la violencia, intentarán hacer ver a sus hijos la conveniencia de vivir en armonía y en convivencia pacífica (por ejemplo, *tener amigos*). Los *valores instrumentales morales* aluden a los modos de conducta deseables con un referente interpersonal, cuya violación provoca al

²¹⁸ Véase apartado 3.2.2.3.

individuo sentimientos de culpa. Los adultos que pretenden inculcar a sus hijos el patrón de deslegitimación de la violencia, recurrirán también a estos valores (por ejemplo, *ser respetuosos con el prójimo*).

En definitiva, los padres que pretenden que sus hijos entiendan que la violencia es negativa, se basarán en argumentos de contenido moral. Esto sucede cuando aluden a la violencia de manera descontextualizada y también cuando se refieren a un conflicto concreto. En este caso, los valores contrarios a la violencia se transmiten tanto como formas de conducta, como formas de ser idealizadas. Sin embargo, tal y como señala Garrido (1987), el componente moral no es capaz, por sí solo de explicar la inhibición de la violencia: “Sin embargo, *«lo cognitivo» es algo más que el desarrollo moral, ya que (...) abarca la capacidad de relación interpersonal y la forma de comprender el mundo. Por esto es por lo que tan sólo el aspecto moral parece incapaz de justificar la aparición de conductas socialmente desajustadas.*” (p. 72).

3.2.2.- VALORACIÓN PARENTAL DE LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA

El patrón parental de legitimación de la violencia está relacionado con la capacidad de comprender e, incluso, respaldar y fomentar la conducta violenta. En este apartado se analizan los modelos de justificación de la violencia que se reflejan en la reacción parental y en las normas de conducta y los valores que se dictan como medio de apoyo hacia la acción violenta protagonizada por el menor²¹⁹.

Como se ha indicado, la capacidad de justificación de la violencia se ha relacionado con el ejercicio de la misma: se trata de un factor predictor, al menos en la edad adulta. Un adulto que tenga una gran capacidad de comprender y justificar la violencia, tendrá también mayor probabilidad de ejercerla (Andreu, Peña y Graña, 2001; Díaz Aguado, 2006b; Fournier, De los Ríos, Orpinas y Piquet-Carneiro, 1999; Lagerspetz y Westman, 1980; Moreno, 1999b; Ramírez, 1991). Sin embargo, algunos estudios han concluido que cuando los niños son más pequeños, las creencias sobre la violencia no juegan un papel demasiado relevante en la conducta agresiva (Huesmann, Guerra, Millar y Zelli, 1992). Una de las causas que se han sugerido para este resultado,

²¹⁹ Los modelos de legitimación de la violencia aquí expuestos son la base para el desarrollo metodológico posterior.

es que las creencias de los niños, a estas edades, están en proceso de cambio y no son muy estables. Sin embargo, Kirwil (1989) señala que ya a la edad de ocho o nueve años, los menores son especialmente sensibles al aprendizaje de la conducta agresiva.

En cualquier caso, interiorizar un patrón de legitimación de la violencia, hacer propio un discurso de justificación de la misma, puede convertirse en un potente predictor de la acción violenta en el futuro. En palabras de Kirwil (1989): *“En una atmósfera favorable a la agresión, más personas participan en interacciones agresivas, más frecuentemente y más intensamente que en situaciones en las cuales la hostilidad y la violencia en las relaciones humanas son desaprobadas. Los efectos facilitadores o bloqueadores de ciertas creencias y normas morales referidas a las agresiones, se pueden observar de manera especialmente clara en la familia.”* (p. 89). Para aquellos niños que han crecido interiorizando la normalidad o la legitimidad de la violencia, ésta se asocia a las demás realidades de la vida, siendo consustancial a la vida social (Moreno, 1991).

A continuación se analizan los modelos de legitimación de la acción violenta que pueden transmitir los progenitores a través de sus reacciones, normas de conducta y valores.

3.2.2.1.- CONDUCTAS QUE INDICAN LEGITIMACIÓN

Cuando el padre presencia una escena de conflicto en la que su hijo actúa violentamente y considera que ésta es una acción correcta, puede expresar su aprobación a través de la manera en que reacciona:

- Legitimación explícita.
- Legitimación implícita: el menor interpreta que su padre aprueba su actuación porque se lo demuestra a través de una serie de gestos más o menos discretos o implícitos, como puede ser una mirada o el empleo de un tono de voz determinado²²⁰. De igual manera el hecho de dejar de deslegitimar la acción violenta puede implicar su legitimación (Hoffman, 2002).

²²⁰ Algunas de las reacciones que se analizan en el trabajo empírico de esta investigación, como manifestaciones de la legitimación otorgada a la acción violenta protagonizada por su hijo, son gestos

Lógicamente, el progenitor demuestra legitimación hacia la acción violenta de su hijo cuando le apoya. Una de las manifestaciones de respaldo más típicas es criticar la conducta del otro niño: regañándole, castigándole, mostrándole su enfado o deslegitimándole (por ejemplo, *no tienes derecho a reírte de mi hijo*). Además, el padre puede proteger a su hijo dándole la razón: reforzando positivamente su acción violenta (por ejemplo, *has hecho bien en defenderte, él te había pegado antes*) o apoyándole en la resolución del conflicto²²¹ (por ejemplo, *toma el juguete que te habían quitado*).

Pero también existen ciertos gestos que el niño interpreta fácilmente como señales de estar siendo respaldado y que son mucho más sutiles. Si el padre no acude al lugar donde se desarrolla la escena en la que su hijo participa agrediendo a otro niño, está transmitiendo que, al menos en cierta medida, ampara su conducta: el progenitor apoya la acción violenta del menor desde el momento en que no la deslegitima (Hoffman, 2002). Aunque ésta constituye una forma menos evidente de legitimación que el apoyo directo, el hecho de no rechazar un acto violento, negativo (porque ha ocasionado un daño), también implica cierto grado de amparo hacia esta conducta. Si, además, el padre manifiesta habitualmente que rechaza las acciones violentas, cuando no lo haga, el niño se sentirá legitimado por comparación con el resto de las situaciones. La pertinencia y la efectividad de este método varían y son función, en gran medida, de la edad del menor. Así, el padre puede no actuar inmediatamente por otros motivos, y no porque le legitime²²² (por ejemplo, para no humillarle en público); pero, mientras los niños más pequeños precisan de un refuerzo inmediato para interiorizar la valoración de su conducta, los mayores pueden entender con más facilidad las razones de sus padres, aunque se expongan más tarde.

poco evidentes, como puede ser: dejar de acudir a la escena, permitir que continúen jugando, hacer que sean los niños los que solucionen sus diferencias o preguntar (indagar) acerca de lo sucedido cuando todo parece indicar que su hijo ha atacado al otro niño (véase apartado 5.2.1.2 del Capítulo 5).

²²¹ Se han considerado ciertos gestos explícitos como manifestaciones de la legitimación hacia la conducta violenta en el desarrollo empírico de esta investigación, por ejemplo: criticar la acción del otro niño, decirle a éste que no debe agredir a su hijo, dar la razón al hijo, hacer que la solución le beneficie a él, regañar al otro menor o castigarle.

²²² Véase apartado 3.2.1.1.

Otro gesto sutil de legitimación consiste en demostrar que se requiere más información para poder valorar lo sucedido²²³. Como ya se ha explicado, cuando el padre acude a la escena y pregunta a los protagonistas acerca de sus motivos para actuar como lo han hecho, puede estar transmitiendo que la acción violenta merece, al menos, ser analizada antes de ser juzgada. Cuando el niño ataca a otro menor y el adulto, a pesar de haberlo visto, pregunta por las circunstancias del conflicto, está demostrando dos aspectos fundamentales en cuanto a la aceptación de la violencia se refiere. En primer lugar, que las circunstancias en que se haya desarrollado la escena son importantes, en el sentido de que condicionan la legitimación de la acción violenta; en definitiva, si el padre pregunta por lo sucedido es porque, si fuera el caso, puede llegar a respaldar la violencia cometida dado que, en caso contrario, no necesitaría preguntar nada. En segundo lugar, demuestra que no está convencido de que su hijo merezca ser deslegitimado. Esta situación proporciona al niño cierta sensación de seguridad²²⁴.

El modo en que el padre se interesa por las circunstancias, es determinante (por ejemplo, el tono de voz que emplee o los protagonistas a los que se dirija²²⁵). La forma que adoptan estas preguntas es reflejo del punto en que se sitúan los progenitores en el continuo de la legitimación. Así, acerca de la verosimilitud del carácter defensivo de la acción, se podrían realizar dos preguntas con connotaciones muy diferentes: *¿Qué ha ocurrido?* o *¿Qué le has hecho a mi hijo para que te haya pegado?* Evidentemente, la segunda pregunta es reflejo de una actitud mucho menos neutral, más proclive a comprender la reacción del hijo y, por lo tanto, a legitimarla. El padre da por hecho que el otro niño ha provocado la reacción agresiva de su hijo: este matiz ya le estaría otorgando cierto grado de legitimidad. La actuación diferencial es percibida por el menor, que siente que recibe más apoyo del adulto en el segundo caso. Cuando el padre realiza una pregunta como ésta, el niño se siente respaldado, al comprobar que sus padres consideran que él no habría pegado al otro niño sin un *buen* motivo. Dado que las circunstancias que definen un ataque no son siempre objetivas, es posible que,

²²³ En el desarrollo empírico de esta investigación considera esta posibilidad: el padre llega a la escena del conflicto y pregunta a los protagonistas por lo sucedido. Esta reacción se ha operativizado a través de la creación de la variable *Indagar* (véase apartado 4.8 del Capítulo 4).

²²⁴ Anteriormente se ha destacado la función de la variable *Indagar* como reforzador de una valoración negativa de la violencia. Sin embargo, se ha analizado que esta variable también puede ser una manifestación de la legitimación de la violencia (epígrafe *Legitimación absoluta*, en el apartado 6.2.1 del Capítulo 6).

²²⁵ A propósito del significado que tiene la acción *indagar* en función de a quién se dirijan las preguntas con este fin, véase el epígrafe *Legitimación absoluta* del apartado 6.2.1 del Capítulo 6.

incluso sin haber una provocación previa, el niño se convence a sí mismo de que ha sido realmente atacado al percibir la reacción de los padres.

Sin embargo, la circunstancia que más condiciona el mensaje que le llega el niño es el carácter de la acción violenta²²⁶. Si estaba atacando, el hecho de que el padre se interese por saber qué ha ocurrido, legitima al menor (*si mi padre no me regaña directamente, es porque cree que algo ha tenido que suceder para que yo le pegue*). Si, por el contrario, se estaba defendiendo, el niño se sentirá deslegitimado (*me estaban pegando, y como ya no aguantaba más, respondo, y mi padre nos pregunta qué nos pasa, por qué nos pegamos*).

3.2.2.2.- LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA A TRAVÉS DE LAS NORMAS

Cuando el adulto presencia una situación en la que su hijo ha agredido a otro menor y aprueba su acción, puede transmitirle su legitimación aconsejándole que siga una serie de normas de conducta en la escena que se desarrolla o también haciendo referencia a ciertos valores. En este apartado nos detenemos en el primer caso: en las normas en las que puede apoyarse el padre para transmitir a su hijo que la agresión que ha cometido es legítima. Al igual que en el caso del patrón de deslegitimación, esta transmisión normativa estará adaptada a ciertas circunstancias, como son la edad del menor, las características del conflicto o el conocimiento previo del otro niño.

Lo más frecuente es que la legitimación de la acción violenta a través de normas de conducta ocurra una vez que se ha desarrollado la situación agresiva. Es poco probable que el adulto dicte a su hijo una norma de conducta encaminada a que agreda a otro niño en ese momento. Sin embargo, sí puede suceder que el padre legitime la violencia de cara a futuros conflictos hipotéticos; esto sucede, especialmente, cuando el adulto ha comprobado que su hijo siempre resulta agredido y no se puede defender con conductas alternativas a la violencia. Imaginemos que cuando han agredido al niño por primera vez, el padre le dice que debe dialogar o incluso huir, pero nunca pelear.

²²⁶ El hecho de que el adulto acuda a la escena donde se desarrolla el conflicto indagando acerca de lo sucedido, adquiere un significado para el menor que será diferente en función de si ha atacado o se ha defendido. Como se ha expuesto anteriormente, la intencionalidad con que se realice la acción violenta es determinante en el mensaje que transmite el padre (véase apartado 1.1.3 del Capítulo1) y por este motivo se analiza en el desarrollo empírico de esta investigación.

Supongamos que estos comportamientos no le dan resultado y que continúa siendo agredido; en este caso puede suceder que el padre pase a legitimar la violencia, al entender que es la única forma que va a tener su hijo para defenderse.

- Legitimación como reciprocidad o defensa.

El modelo más común de legitimación es aquél que se basa en la violencia como forma de defensa. En los capítulos precedentes se ha desarrollado la importancia del factor *defensa* en la aceptabilidad de la conducta violenta. Este patrón es común en todos los niveles: desde el ámbito jurídico (donde la violencia encuentra amparo legal bajo la forma de la *legítima defensa*) o social hasta el individual²²⁷. Desde que el niño es muy pequeño aprende esta forma de justificar las propias conductas violentas porque ésta es la que recibe un apoyo social mayor por parte de sus iguales e, incluso, de las figuras de autoridad (padres y profesores) (Shaver, 1985). Esto se refleja en la argumentación más frecuente empleada por los niños (*ha empezado él*) y la pregunta más recurrente por parte de los adultos (*¿quién ha empezado?*).

Cuando los padres entienden como aceptable una agresión en caso de defensa, legitiman una acción de este tipo en base a una serie de argumentos del tipo: no se debe atacar, pero sí defenderse (*no empieces tú, pero si te pegan, responde*) o no dejarse pegar, sin más. Generalmente estas normas de conducta se refieren sobre todo a la defensa propia; sin embargo, la legitimación de la violencia como medio de defender a otras personas o la propiedad también existe. En estos casos tampoco es habitual que los adultos transmitan directamente la legitimación de la violencia a priori, antes de que suceda (por ejemplo, *si pegan a un amigo tuyo, defiéndele o si te quitan un juguete, defiende lo que es tuyo*). Una vez que han ocurrido estas situaciones, los adultos sí pueden aceptar la conducta violenta del menor y sus justificaciones al respecto (por ejemplo, *le pegué porque él estaba empujando a mi amigo y yo le defendí o tuve que pegarle porque no me quería devolver mi juguete*).

Sin embargo, en todos los estudios aparece la defensa de la propiedad (así como la defensa de los demás) como un factor de legitimación de la violencia. Galdames y

²²⁷ Véase apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1.

Arón (2007), encontraron en su investigación que se trata, incluso, del tipo de argumento que recibe mayor aceptación, junto con la naturalización de la violencia asociada a la creencia de género. Encontramos una explicación para este resultado en que un ataque hacia la propiedad puede ser un acontecimiento más objetivo que un ataque hacia la propia persona. Es decir, cuando el niño alega, para justificar un acto violento, que se estaba defendiendo de una agresión anterior, los padres pueden dudar de la realidad de esta defensa, dado el alto componente subjetivo que condiciona la interpretación de un ataque²²⁸. El niño podría estar persiguiendo otros fines no merecedores, a los ojos de los padres, de una reacción violenta. Sin embargo, cuando el niño se involucra en una pelea para defender a otra persona o porque le han quitado o han dañado algo que es suyo, los padres no pensarán que la motivación del niño depende tanto de una interpretación puramente subjetiva. Esto vendría a explicar por qué aparece en todos los estudios como un factor de legitimación de la violencia. Tal y como se ha explicado²²⁹, se observa una diferente consideración de los adultos hacia la defensa de uno mismo (que puede ser interpretada como un gesto emocional) y la defensa de los demás y de la propiedad (más vinculados a valores como el respeto).

- Legitimación como último recurso.

Uno de los posibles argumentos dirigidos a legitimar la conducta de agresión del menor se centra en la posibilidad de la violencia como último recurso. Se trata de amparar la conducta del niño cuando ha actuado violentamente ante la supuesta imposibilidad de ejercer ninguna otra acción. Si uno de los posibles patrones de deslegitimación de la conducta violenta se centraba en la oferta de alternativas de acción, en este caso, el padre entiende que todas esas opciones no violentas se han agotado o son inviables. Es conveniente destacar la subjetividad de esta norma, que centra el peso de la legitimación en la interpretación de la agresión como una conducta inevitable. Puede ocurrir que sea el propio adulto el que valore, desde fuera, que el acto ha sido cometido por no disponer de otras opciones de conducta. Sin embargo, también puede suceder que el adulto valore la situación y la pertinencia de la agresión preguntando a su hijo acerca de su interpretación de la misma. Como ya se ha mencionado²³⁰, es poco

²²⁸ Véase apartado 1.1.3.3 del Capítulo 1.

²²⁹ Véase apartado 3.1.2.1.

²³⁰ Véase apartado 2.3.3 del Capítulo 2.

probable que, ante la pregunta del adulto, el niño admita que tenía otras opciones para gestionar el conflicto y que, de entre todas, ha valorado la violencia como la única posible (aspecto que le restaría legitimación). En este caso, lo más frecuente es que el menor no admita que podía haber actuado de otra manera: por lo tanto, cuando se ha comportado violentamente, necesita justificarse y podría recurrir al argumento de la violencia como último recurso.

Como ya se ha expuesto, una de las situaciones en las que el padre puede emplear esta norma de conducta es aquélla en la que valora que existe cierta injusticia, que podría solventarse si su hijo respondiera agresivamente (por ejemplo, cuando al menor le pegan otros niños con frecuencia).

3.2.2.3.- *LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA COMO VALOR*

Los valores vinculados a la legitimación de la violencia son mucho menos evidentes que aquéllos que se emplean para deslegitimarla. Esto es debido a la connotación negativa que tiene este término, por el hecho de implicar una intencionalidad en el dolor que se provoca²³¹. Por ello los valores (positivos) que se utilizan para respaldar su ejercicio no se refieren, lógicamente, a esta circunstancia. Sin embargo, sí existe una posibilidad de vincular ciertos valores al ejercicio de la violencia (por ejemplo, la dignidad o la justicia); esto sucede cuando se sustituye el término *violencia* por el de *defensa*.

El ejercicio de la violencia encuentra legitimación fundamentalmente en la motivación que la provoca: la defensa. Si no se hace referencia a la defensa, la violencia es una práctica que difícilmente va a encontrar respaldo y, mucho menos, en valores morales. Por ello, cuando los padres legitiman la violencia empleando mensajes que incluyen valores, en realidad están legitimando la defensa. Esto sucede hasta el punto de que, ante una actuación violenta a modo de defensa, muchas personas expresan que no se trata de *violencia*, sino de *defensa*²³². Esto implica que, para estas personas, la connotación negativa propia de la violencia, es en realidad, la connotación negativa de

²³¹ Véase apartado 1.1.3 del Capítulo 1.

²³² Véase epígrafe *La defensa* del apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1.

la intencionalidad que implica el ataque: la intencionalidad de provocar, causar dolor o conseguir algún objetivo que no sea defenderse.

Dada esta circunstancia, los valores a los que los padres pueden apelar para legitimar la violencia (es decir, lo que entienden como defensa), no son substancialmente diferentes de aquéllos que se utilizan para legitimar una acción que permite al hijo alcanzar un estado deseable. Es decir, para el adulto que legitima la violencia y transmite al menor este mensaje ligado a valores morales, lo importante es que entienda que la defensa (violenta) es una forma de actuación que conduce a un valor positivo: ser respetado, respetarse a uno mismo, encontrar dignidad o justicia. Es muy importante destacar que estos valores son los mismos que se pueden transmitir para deslegitimar la violencia

El término legítima defensa puede ser entendido como un valor en sí mismo, que alude tanto a un medio de conducirse (valor instrumental), como a un estado ideal (valor terminal) si se le vincula a otros como los ya citados: ser una persona respetada o digna. Es decir, se puede transmitir la bondad de la legítima defensa como un valor, una forma positiva de comportarse (por ejemplo, *al defenderte estás siendo respetado*) o como una forma positiva de ser (por ejemplo, *eres justo por haber actuado así*). De manera que los padres que legitiman la violencia basándose en argumentos morales, harían esta distinción: ser violento y comportarse violentamente (o emplear la violencia). Estos padres no defenderían el hecho de ser violento, dado que esto no implica una connotación de valor negativo. Sin embargo, sí se apoyarían el hecho de alcanzar determinados ideales (respeto, dignidad o justicia) a través del comportamiento violento (defensivo).

Uno de los motivos que más peso tienen en la perpetuación de la práctica violenta es su valor funcional; a propósito de la legitimación de la violencia, su virtud es precisamente que sirve, que es un medio eficaz para alcanzar determinados objetivos (Lederach, 2000). Independientemente de que esos mismos fines pudieran ser logrados por otros medios o de la carga moral que esto implica, el hecho es que la funcionalidad de la violencia colabora en su mantenimiento y en la transmisión de su legitimación. El padre que acepta e incluso, promueve el uso de la violencia como medio para alcanzar un objetivo, traducirá esta razón en el argumento de la legitimación de la defensa.

En resumen, existen algunos estudios que se han centrado en analizar los argumentos que resultan admisibles como justificación de determinados acontecimientos violentos y se ha comprobado que la mayor aceptación de la violencia se da cuando se trata de un comportamiento defensivo. La mayor parte de estos estudios se centraban en analizar los argumentos admisibles ante determinados tipos de acciones violentas (por ejemplo, *la defensa de un amigo justifica que agrede físicamente a otra persona*). En esta investigación nos centramos en comprobar cómo son los argumentos de legitimación de la violencia (para ello, se analiza la evolución de los patrones de aceptación de la conducta violenta en función de los modelos culturales predominantes) y cómo éstos son transmitidos de padres a hijos.

Se han analizado los modelos de valoración de la violencia que son reflejo de su aceptación o de su rechazo. A continuación se expone un Cuadro (Cuadro 3.1) que contiene los patrones de legitimación de la violencia explicados.

Cuadro 3.1: *Patrones de legitimación de la violencia*

	Deslegitimar	Legitimar
Reacciones	<ul style="list-style-type: none"> - Afirmación de poder (exigir, amenazar, pegar, etc) - Inducción (razonar para que el niño asuma su responsabilidad y sienta empatía) - Retirada de afecto (ignorar, amenazar con dejar de quererle) 	<ul style="list-style-type: none"> - No deslegitimar (no acudir a la escena, no mostrar interés) - Legitimación directa (apoyo a su conducta o rechazo hacia la conducta del otro)
Mensajes normativos	<ul style="list-style-type: none"> - Propuesta de alternativas no violentas (diferentes en función de la edad, la gravedad y el conocimiento previo del niño) - Consecuencias negativas de la violencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Reciprocidad o defensa - Último recurso
Mensajes morales	<ul style="list-style-type: none"> - Valores contrarios a la violencia como forma de <i>ser</i> - Valores contrarios a la violencia como forma de <i>comportarse</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Valores proclives a la violencia como forma de <i>comportarse</i>. Basado en la relación entre la defensa y determinados valores, como el respeto, la dignidad o la justicia: que son formas de proceder o estados a alcanzar

Hasta aquí se ha presentado un marco teórico que contextualiza el desarrollo empírico que se expone a continuación. Dado que el interés principal de esta investigación es analizar cómo los padres transmiten a sus hijos que la violencia puede llegar a ser una práctica legítima, hemos partido del ámbito más general (la violencia como institución social) para llegar al más particular (los mensajes concretos que se emiten ante situaciones de conflicto).

Se trata de analizar cómo el discurso más general se concreta en mensajes específicos, que se transmiten a los menores desde que son muy pequeños, y no sólo de forma verbal. Por ello, hemos estudiado cómo se desarrolla el proceso de transmisión de la legitimación de la violencia, tanto cuando no se alude a una situación violenta específica, como cuando el menor participa en una pelea cotidiana con sus iguales. En primer lugar se expone el diseño de la investigación²³³ y a continuación los capítulos que contienen los resultados obtenidos²³⁴.

²³³ Véase Capítulo 4.

²³⁴ Véanse Capítulos 5 y 6.

CAPÍTULO 4:

TRANSMISIÓN DE LA LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA EN UNA MUESTRA DE PADRES Y MADRES DE LA COMUNIDAD DE MADRID

- 4.1.- Descripción del problema
 - 4.2.- Hipótesis
 - 4.2.1.- Comparación de los patrones de legitimación de la violencia
 - 4.2.2.- Desarrollo del proceso de transmisión de la legitimación de la violencia
 - 4.3.- Descripción de la muestra
 - 4.3.1.- Población
 - 4.3.2.- Selección de la muestra
 - 4.3.3.- Descripción de la muestra
 - 4.4.- Fases del proceso metodológico
 - 4.5.- Descripción del instrumento de medida
 - 4.5.1.- Preguntas no vinculadas a un conflicto concreto
 - 4.5.2.- Preguntas vinculadas a un conflicto concreto
 - 4.6.- Categorización de las respuestas del cuestionario
 - 4.7.- Composición del discurso acerca de la violencia descontextualizada
 - 4.8.- Composición del discurso acerca de la violencia contextualizada
-

Considerar aceptable la violencia ante determinadas circunstancias es un hecho que va más allá de la esfera individual: el contexto social y los discursos que en éste se manejan, indican cómo debemos plantearnos las diferentes situaciones a las que podemos enfrentarnos (Galdames y Arón, 2007). Estos discursos, incluido el que da forma a la legitimación de la violencia (es decir, aquél que indica cuándo, ante quién, de qué manera, bajo qué circunstancias y con qué justificación podemos agredir a alguien), llegan a cada persona desde el momento en que se inicia la socialización²³⁵. En este capítulo se describe el proceso metodológico que ha seguido nuestra investigación y en

²³⁵ Véase Capítulo 1.

los siguientes, los resultados obtenidos²³⁶ y las conclusiones²³⁷. El trabajo empírico de este estudio se ha centrado en la figura de los padres y las madres, puesto que ellos son los primeros agentes de socialización y los más importantes durante una larga fase del desarrollo evolutivo. Se trata de describir la forma en que estos adultos transmiten sus mensajes acerca de la legitimación de la violencia: se analizan los mensajes cuando no están ligados a una situación específica y cuando se refieren a una acción violenta concreta a partir de una metodología cualitativa y cuantitativa.

4.1.- DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

El objeto de estudio de esta investigación es la transmisión de la legitimación de la violencia que se realiza de padres a hijos. Se trata de conocer y describir qué idea o *patrón de legitimación* de la violencia hacen llegar los adultos a los menores (*qué* se transmite) a partir del análisis del modo en que emiten esta idea (*cómo* se transmite). En definitiva, la forma en que los padres hacen llegar a sus hijos sus creencias acerca de la violencia y concretamente, la legitimación del ejercicio de la misma.

Se analizarán los espacios en que se desarrolla esta transmisión y las formas que adopta el mensaje parental. En concreto, se persigue demostrar:

- a) Que existe un discurso socialmente compartido en torno a la violencia que implica una connotación negativa de la misma y que los padres asumen y hacen llegar a sus hijos cuando no existe un conflicto concreto al que hacer referencia. Se trata de una forma de transmisión descontextualizada.
- b) Que los adultos tienen conformados modelos de legitimación de la violencia, que contemplan su ejercicio ante determinadas circunstancias. Estos patrones se manifiestan a través de la reacción ante situaciones conflictivas concretas. Se trata de una forma de transmisión contextualizada.

²³⁶ Véanse Capítulos 5 y 6.

²³⁷ Véase Capítulo 7.

Los individuos conforman una estructura cognitiva acorde con un modelo de aceptabilidad de la violencia: estos patrones se desarrollan en base a unos criterios socialmente compartidos. Es decir, existe una serie de aspectos comunes en lo que respecta a los modelos individuales de legitimación de la violencia, dado que se comparte un sistema de valores y normas. Sin embargo, al mismo tiempo, al igual que no todos los miembros de una misma sociedad tienen idénticos valores y en el mismo orden preferencial, tampoco todos los patrones de legitimación de la violencia son iguales: existen diferencias que implican un distinto grado de aceptación del ejercicio de la misma.

En esta investigación se analiza la manera en que los padres y madres transmiten a sus hijos e hijas los valores y creencias asociados a la violencia y la forma en que éstos se concretan cuando reaccionan ante un comportamiento violento ejercido por el niño. Con este objetivo se analiza la transmisión del patrón de legitimación de la violencia que se da cuando el niño ha agredido a otro atacándole y cuando se ha defendido, agrediendo, de un ataque previo.

4.2.- HIPÓTESIS

Se consideran dos grupos diferenciados de hipótesis. Ambos están íntimamente relacionados y son complementarios. El primero de ellos se centra en comprobar las diferencias entre el discurso parental en torno a la legitimación de la violencia descontextualizada y el patrón de legitimación que manifiestan cuando presencian que su hijo actúa violentamente en un escenario concreto. Para ello se realizará un análisis a través del cual se reflejará la descripción de ambos mensajes parentales y se corroborarán las diferencias entre ellos²³⁸.

El segundo grupo de hipótesis se dirige a comprobar cómo se desarrolla el proceso de transmisión de la legitimación de la violencia de padres a hijos: qué pautas socializadoras se esconden detrás de los gestos y las reacciones parentales que facilitan que el niño interiorice cuándo y cómo es legítimo actuar de manera violenta. Con este fin, se realizarán dos tipos de análisis. El análisis de tipo cualitativo se centrará en

²³⁸ Véase capítulo 5.

describir las formas en que los progenitores reaccionan cuando presencian una actuación violenta por parte de su hijo²³⁹. Además, se describirán los modelos de legitimación de la violencia que existen a partir de un análisis de tipo cuantitativo: un análisis de conglomerados, realizado a partir de una categorización de las respuestas ofrecidas por los sujetos al conjunto de preguntas abiertas. Este análisis permitirá conocer cómo los padres manifiestan y transmiten una valoración positiva o negativa de la violencia²⁴⁰.

4.2.1.- COMPARACIÓN DE LOS PATRONES DE LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA

HIPÓTESIS 1.1:

Los valores, creencias y normas de conducta asociadas a la violencia que se transmiten de manera descontextualizada, atienden fundamentalmente al carácter negativo de la misma y al rechazo de su ejercicio²⁴¹.

Cuando los padres se refieren a la violencia de manera general, lo harán evaluándola negativamente, vinculada a valores contrarios al ejercicio de la misma y apoyándose en normas de conducta que rechazan su ejercicio. El discurso general de los padres (cuando éstos hablan con sus hijos acerca de la violencia sin hacer referencia a un conflicto en concreto) atiende, principalmente, a su deslegitimación²⁴².

HIPÓTESIS 1.2:

Los valores, creencias y normas de conducta asociados a la violencia que se transmiten en referencia a una situación concreta, son función de la interpretación que se haga del contexto y pueden suponer su legitimación²⁴³.

²³⁹ Véase Capítulo 6.

²⁴⁰ Véase apartado 6.2 del Capítulo 6.

²⁴¹ Véase apartado 5.1.1 del Capítulo 5.

²⁴² Véanse apartados 1.1.3 del Capítulo 1 y 2.2 del Capítulo 2.

²⁴³ Véase apartado 5.2 del capítulo 5.

Cuando la transmisión de valores y normas vinculadas a la violencia se refiere a un marco contextual concreto, con unos parámetros determinados que permiten la evaluación y la interpretación de la situación, es posible que se admita la acción violenta. Es decir, cuando el padre presencia una escena en la que su hijo agrede a otro niño, puede legitimar esta conducta en función de la interpretación que lleve a cabo de la situación²⁴⁴. Sin embargo, es más difícil que esta valoración positiva se realice cuando se trata de valorar la violencia en general, descontextualizada. Pretendemos demostrar que la interiorización de la normatividad vinculada a la legitimación de la violencia se da fundamentalmente a partir de las interacciones violentas del menor con sus iguales, a través del discurso y la reacción parental, reflejo de su legitimación. De esta manera, el niño aprende cuándo se puede actuar violentamente, cómo y hacia quién: qué circunstancias permiten la legitimación del ejercicio violento.

SUBHIPÓTESIS 1.2.1

El patrón de deslegitimación de la violencia se manifiesta especialmente cuando el adulto interpreta la agresión como un acto de ataque²⁴⁵.

Al presenciar que su hijo agrede a otro niño con la intención de atacarle, o interpretar que esto es así, el adulto reaccionará con la intención, fundamentalmente, de hacer entender a su hijo que rechaza su conducta²⁴⁶.

SUBHIPÓTESIS 1.2.2

El patrón de legitimación de la violencia se manifiesta fundamentalmente cuando el adulto ha interpretado la agresión como un acto de defensa²⁴⁷.

Es más probable que el patrón de legitimación de la violencia se manifieste si el padre presencia una escena en la que su hijo agrede a otro niño con la intención de defenderse o, al menos, cuando el adulto lo interpreta así²⁴⁸.

²⁴⁴ Véase apartado 2.3 del Capítulo 2.

²⁴⁵ Véase apartado 5.2.1 del Capítulo 5.

²⁴⁶ Véanse apartados 1.1.3.1 del Capítulo 1 y 2.3.2 del Capítulo 2.

²⁴⁷ Véase apartado 5.2.1 del Capítulo 5.

²⁴⁸ Véanse apartados 1.1.3.1 del Capítulo 1 y 2.3.2 del Capítulo 2.

4.2.2.- DESARROLLO DEL PROCESO DE TRANSMISIÓN DE LA LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA

HIPÓTESIS 2.1:

El proceso de transmisión de la legitimación de la violencia se concreta a través de las reacciones de los padres ante la misma²⁴⁹.

La forma en que el padre actúa cuando percibe cómo su hijo agrede a otro menor es la manifestación de la valoración que le merece la violencia cometida. Los gestos del progenitor son interpretados por el niño, interiorizando así el mensaje de legitimación de sus padres²⁵⁰.

HIPÓTESIS 2.2:

El proceso de legitimación parental de la conducta violenta del niño se produce a través de una serie de reacciones encadenadas, que tienen sentido tomadas en su conjunto²⁵¹.

Las reacciones de los padres que presencian cómo su hijo agrede a otro niño, son reflejo de la legitimación que otorgan a esta acción, pero por sí solas no tendrían un sentido completo. Vamos a comprobar cómo unos gestos complementan el significado de otros. En definitiva, cuando el adulto percibe la escena en la que su hijo agrede a otro niño, se desarrolla un curso de reacciones concatenadas que, en conjunto, dotan de sentido la valoración del padre, constituyendo el proceso de transmisión de la legitimación de la violencia.

La legitimación de la violencia no es una actitud dicotómica, que implique el respaldo o el rechazo incondicional del ejercicio violento. Se trata de una actitud gradual, cuya manifestación dependerá fundamentalmente de la interpretación que se

²⁴⁹ Véase apartado 6.1 del Capítulo 6.

²⁵⁰ Véanse apartados 1.2.1.1 del Capítulo 1 y 3.2 del Capítulo 3.

²⁵¹ Véase apartado 6.2.2 del Capítulo 6.

realice del acto violento. De esta manera, podemos encontrar diversos patrones de legitimación de la violencia.

SUBHIPÓTESIS 2.2.1

Existe un patrón de deslegitimación de la violencia consistente en diversas reacciones que, en conjunto, tienen un carácter de rechazo hacia la violencia ejercida²⁵².

Los padres que manifiestan este patrón, transmiten a sus hijos que cualquier acto violento es reprobable, que nunca deben comportarse de esa manera, sea cual sea el motivo que tengan para hacerlo. El patrón es contundente: los progenitores no dudan en rechazar completamente una acción de este tipo²⁵³.

SUBHIPÓTESIS 2.2.2

Existe un patrón de reacciones parentales que transmite al menor que su actuación violenta podría llegar a ser aprobada siempre y cuando su intención hubiera sido defenderse²⁵⁴.

El comportamiento del padre indica que tiene ciertas dudas para respaldar completamente la actuación violenta, porque entiende que la violencia es legítima únicamente si hay una causa que la justifique: siendo un acto de defensa o empleándose como último recurso.

El padre manifiesta con este patrón que tiene dudas, generadas por la disonancia que le supone ser reacio al empleo de la violencia por un lado, y por otro, comprobar que su hijo se estaba defendiendo y que tenía un motivo para actuar así²⁵⁵.

²⁵² Véase apartado 6.2.2.1 del Capítulo 6.

²⁵³ Véase apartado 3.2.1 del Capítulo 3.

²⁵⁴ Véase apartado 6.2.2.2 del Capítulo 6.

²⁵⁵ Véase apartado 3.2.2 del Capítulo 3.

SUBHIPÓTESIS 2.2.3

Existe un patrón de reacciones parentales que transmite al niño que su padre podría legitimar una actuación violenta que se ha cometido con la intención de atacar a otro menor²⁵⁶.

Este patrón se compondrá de acciones dirigidas a manifestar que se puede llegar a entender y consentir la acción violenta. Esto ocurre porque el padre habrá interpretado la situación otorgando al otro menor la responsabilidad de lo sucedido. Esta interpretación puede venir impulsada por la disonancia que le provoca al adulto percibir un acto de aparente ataque por parte de su hijo.

SUBHIPÓTESIS 2.2.4

Existe un patrón de reacciones parentales dirigido a que el niño comprenda claramente que su acto violento es legítimo, por tratarse de una acción defensiva. El comportamiento del progenitor se dirigirá a apoyar a su hijo y a reprobar la actuación del otro niño²⁵⁷.

En este caso, se trata de un patrón de legitimación de la violencia compuesto por reacciones a través de las cuales el padre expresa que aprueba la acción cometida por su hijo, dado que su intención era defenderse. En este caso el adulto percibe la escena, que no le produce ninguna disonancia: legitimaría la violencia en caso de defensa y, dado que ha interpretado que es un acto defensivo, acepta esta conducta²⁵⁸.

4.3.- DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

4.3.1.- POBLACIÓN

La población en la que se centra esta investigación son los padres y madres que tienen algún hijo o hija con una edad comprendida entre los 7 y los 11 años y que

²⁵⁶ Véase apartado 6.2.2.2 del Capítulo 6.

²⁵⁷ Véase apartado 6.2.2.3 del Capítulo 6.

²⁵⁸ Véanse apartados 1.1.3.2 del Capítulo 1 y 3.2.2 del Capítulo 3.

residen en la Comunidad de Madrid. Más concretamente, se trata de aquellos progenitores con hijos de estas edades escolarizados en esta región.

4.3.2.- SELECCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra se compone de adultos, padres y madres, cuyos hijos e hijas tienen entre 7 y 11 años y están escolarizados en Madrid.

La selección de esta muestra, se realizó a partir de la información estadística sobre los menores²⁵⁹: los datos de los que se dispone para su cálculo no es el número de personas que son *progenitores*, sino el número de *niños de esta edad* que vive en la región de Madrid. Destacamos dos aspectos de la muestra.

Por un lado, este método permite que nos acerquemos a la cifra de padres. Se trata de una aproximación, ya que esta población tiene una característica que imposibilita conocer el número exacto de elementos que la componen: aunque existen datos que permiten calcular la cantidad de menores, es imposible conocer el número de progenitores que esto implica, dado la existencia de familias monoparentales o sin padres.

Por otro lado, la muestra debe ceñirse a los menores escolarizados, porque el número de niños que no asisten a ningún centro educativo es indeterminado, aunque se estima muy pequeño. Además, existe otra razón: en este caso, el centro escolar se considera la mejor vía para acceder a los adultos.

Los datos poblacionales estadísticos de los que se parte para seleccionar la muestra son:

- Los dos listados de niños y niñas nacidos entre 1993 y 1997 en esta región, creados por la Comunidad de Madrid y el Instituto Nacional de Estadística²⁶⁰. Se trata de aquellos menores que, durante el curso escolar 2003-2004 tenían entre 7 y 11 años.

²⁵⁹ Información contenida en los anuarios estadísticos de la Comunidad de Madrid y del Instituto Nacional de Estadística.

²⁶⁰ Anuario Estadístico CAM. Anuario Estadístico INE.

- El listado de centros escolares de la Comunidad de Madrid²⁶¹.

De los dos listados se extrae que, en la Comunidad de Madrid²⁶² nacieron 240.409 personas entre 1993 y 1997; de las cuales, 124.015 fueron niños y 116.394, niñas²⁶³. De éstos, los nacidos en 1997 tendrían 7 años en 2004 y los nacidos en 1993, 11 años (por ser 2004 el año en que se llevó a cabo el trabajo de campo). Éste es el número de menores que nos sirve de referencia para acercarnos a la cifra de adultos que componen la población objeto de estudio²⁶⁴.

El listado de centros escolares de la Comunidad de Madrid ha sido utilizado para el cálculo y la selección muestral.

Con el fin de contactar con los padres, se optó por acceder a ellos a través de sus hijos, concretamente por medio de los centros escolares donde estaban escolarizados. Por lo tanto, para proceder al muestreo, se tuvo en cuenta la segunda fuente de información a la que aludíamos: el listado de centros escolares de la Comunidad de Madrid. A partir de éste se seleccionaron aquellos centros que ofertaban Educación Primaria (ciclo educativo que comprende de Primer a Sexto curso). De todo este ciclo, nos interesaban los cursos de 2º a 5º, por ser donde, en general, estudian los niños y niñas a cuyos padres pretendíamos seleccionar²⁶⁵.

La Comunidad de Madrid está dividida en cinco distritos escolares: Capital, Norte, Sur, Este y Oeste (véase Tabla 4.1):

²⁶¹ La referencia de los centros escolares existentes, su dirección postal y el número de alumnos en cada uno de ellos, fue facilitado por el Servicio de Régimen Jurídico de la Dirección General de Centros Docentes de la Comunidad de Madrid.

²⁶² A partir del Anuario Estadístico de la Comunidad de Madrid. Según el Instituto Nacional de Estadística, esta cifra se elevaría a 240.649 (124.141 niños y 116.508 niñas). Se tendrá en cuenta el dato de la Comunidad porque la otra fuente de información que se valora (el listado de centros escolares), proviene también de la Comunidad.

²⁶³ Para ver con detalle el número de niños y niñas en función del año de nacimiento, véase Anexo 4.1.

²⁶⁴ Esta referencia no incluye a los menores nacidos en otra comunidad. Además, a esta cifra habría que restar los menores fallecidos o no escolarizados en el curso escolar 2003-2004.

²⁶⁵ Algunos niños de 11 años, estudiaban en 6º curso, aunque la mayoría se encuentran en el intervalo de 2º a 5º.

Tabla 4.1: *Número de colegios y de alumnos por distrito escolar*

Distritos escolares CAM	Núm. centros escolares	Núm. alumnos
Capital	116	299.131
Norte	91	38.751
Sur	277	123.755
Este	151	64.629
Oeste	116	60.767
TOTAL	751	587.033

Estas cifras incluyen los colegios públicos, concertados y privados.

Con toda esta información, calculamos el número de personas (padres y madres) de la muestra²⁶⁶. Para seleccionar los individuos, se realizó un muestreo por conglomerados polietápico, a partir de un listado de números aleatorios. Los conglomerados eran representados por los centros escolares, que fueron seleccionados a partir del tanto por mil acumulado, con la intención de que aquellos colegios con más alumnado tuvieran más oportunidades de ser escogidos²⁶⁷ (teniendo en cuenta el ratio teórico de 25 alumnos por clase que se da en la comunidad de Madrid).

4.3.3.- DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra resultante se compone de 479 adultos que tenían algún hijo o hija de entre 7 y 11 años durante el curso escolar 2003 – 2004. Pasamos a describir a continuación algunas de sus características más relevantes.

Estas 479 personas son padres y madres con hijos o hijas de edades comprendidas entre los 7 y los 11 años, que estudian en nueve colegios diferentes, como indica la Tabla 4.2:

²⁶⁶ Considerando que la población es superior a 100.000 individuos, aceptamos como valor crítico (k) un nivel de confianza del 95%, un error muestral de $\pm 3\%$ y un nivel de confianza de 95%, por ello el número de individuos que debía componer la muestra era de 1.111. Este resultado se obtuvo a partir de la fórmula: $n = k^2 \cdot p(1-p)/e^2$.

²⁶⁷ Se obtuvo un número mayor de alumnos, con el fin de descartar aquellos centros escolares que no colaboraron en la investigación (la relación de cuestionarios entregados y devueltos figura en la Tabla 5 del Anexo 4.2).

Tabla 4.2: *Centro escolar de los alumnos de la muestra*

Colegio	N	%
Gamo Diana	107	22,34%
Agustina Díez	52	10,86%
San Vicente	24	5,01%
Francisco Carrillo	52	10,86%
Ntra.Sr ^a La Paloma-Fdac.Lara	42	8,77%
Aravaca	7	1,46%
San Saturio	65	13,57%
Ermita del Santo	49	10,23%
Antoniorrobles	81	16,92%
TOTAL	479	

Concretamente, los niños cuyos padres forman la muestra cursan los siguientes estudios²⁶⁸ (Tabla 4.3):

Tabla 4.3: *Curso escolar de los alumnos de la muestra*

Curso de Educación Primaria	N	%
2º curso	105	21,71%
3º curso	134	27,56%
4º curso	115	24,01%
5º curso	110	22,96%
6º curso	15	3,13%
TOTAL	479	

Se trata de 252 niños y 227 niñas: es decir, de los 479 progenitores que componen la muestra, el 52,61% contesta en referencia a su hijo y el 47,39% a su hija²⁶⁹.

En cuanto a la edad de los menores, se haya comprendida entre los 7 y los 11 años²⁷⁰, como se puede observar en la Tabla 4.4.

Tabla 4.4: *Edad de los alumnos de la muestra*

Edad	N	%
7	57	12%
8	120	25,01%
9	120	25,01%
10	115	24,01%
11	67	14%

Las personas que componen la muestra pertenecen a la clase social media²⁷¹.

²⁶⁸ La relación entre número de alumnos por cada curso y en cada colegio, se expone en la Tabla 1 del Anexo 4.2.

²⁶⁹ La distribución de los menores en función del sexo y el colegio se puede ver en la Tabla 2 del Anexo 4.2.

²⁷⁰ La distribución de los niños en función del sexo y la edad está representada en la Tabla 3 del Anexo 4.2.

En cuanto a la composición muestral, está claramente inclinada hacia las mujeres, reflejándose una realidad cotidiana: el mayor grado de implicación en las actividades escolares de las madres. Es mucho más probable que éstas colaboren en propuestas del centro donde estudian sus hijos porque tienen, generalmente, más relación con el colegio (Tabla 4.5).

Tabla 4.5: *Relación de mujeres y hombres de la muestra*

Sexo	N	%
Mujeres	343	71,6 %
Varones	136	28,4%
TOTAL	479	

A continuación se muestra la relación de padres y madres que contestan acerca de sus hijos o hijas (Tabla 4.6). Se da una relación estadísticamente significativa entre estas variables en el sentido de que existen más hombres que han contestado haciendo referencia a su hija y mujeres que han respondido haciendo referencia a su hijo²⁷².

Tabla 4.6: *Relación de padres y madres, hijos e hijas de la muestra*

		Sexo menores		
		Niños	Niñas	TOTAL
Sexo progenitores	Varones	61	75	136
	Mujeres	191	152	343
	TOTAL	252	227	479

El instrumento de medida era contestado por uno de los progenitores y las preguntas aludían al menor que le hubiera entregado el cuestionario (hijo o hija). Es decir, que, aunque las personas que conforman la muestra pudieran tener más de un hijo, las preguntas se refieren a uno de ellos (el mismo que les ha hecho llegar el cuestionario). La composición de la muestra en función de esta variable, se observa en la Tabla 4.7.

²⁷¹ Los colegios de la muestra no pertenecen a barrios o zonas marginales ni exclusivos, de un alto nivel económico. Por otro lado, se trata de centros escolares públicos, privados y concertados.

²⁷² El análisis, realizado a través de una tabla de contingencia, da como resultado que *V de Cramer* es .98; siendo el valor de la significación asintótica (bilateral) de .032 y el de $\chi^2 = 4,583$.

Tabla 4.7: *Número de hijos de las personas que componen la muestra*

Nºhijos	N	%
1	116	24,22%
2	258	53,90%
3	81	16,91%
4	19	3,97%
5	3	0,63%
6	1	0,21%
7	1	0,21%
TOTAL	479	

4.4.- FASES DEL PROCESO METODOLÓGICO

Durante la fase de revisión bibliográfica, se realizó una estancia de tres meses en Suecia (Estocolmo y Uppsala) y Portugal (Lisboa). A partir de la revisión inicial, que permitió el desarrollo de una base conceptual, el trabajo metodológico constó de diferentes fases, que se detallan a continuación.

- Grupos de discusión.

A partir de la base conceptual construida a través de la revisión bibliográfica, se desarrollaron diversos grupos de discusión, con el fin de obtener más información para crear el instrumento de medida definitivo. Con este objetivo se realizaron tres grupos de discusión con adultos (padres y madres) y cuatro grupos con menores. En estas entrevistas grupales se trató el tema de la legitimación de la violencia, ahondando en los diferentes aspectos que en la revisión bibliográfica se habían destacado como especialmente relevantes²⁷³.

En el caso de los niños, se prefirió que ellos mismos propusieran una situación conflictiva que hubieran vivido para, a partir de la misma, obtener información con el fin de que las respuestas fueran lo más realistas y lo menos abstractas y estereotipadas posible. Así, el guión del grupo de los niños incluía preguntas sobre la socialización en la violencia, la percepción infantil de la misma, la posibilidad de utilizar la violencia como medio de defensa y de venganza y su eficacia. En cuanto al grupo de los padres, se les sugería también una situación típica que muchos de ellos podían haber vivido; se planteaban cuestiones acerca de las posibles motivaciones de los niños para actuar

²⁷³ Véase Anexo 4.3.

violentamente, acerca de la defensa, la legitimación que se otorga a este aspecto y la forma en que esto es tratado con los menores. Se debatió acerca de la violencia en general y más concretamente, acerca de las formas en que es utilizada por parte de los niños y las reacciones de los padres ante la misma. El fin de estos grupos de discusión era profundizar en las diversas justificaciones que un niño da cuando actúa violentamente y en el discurso social que sus padres le transmiten en relación a la violencia: pretendíamos encontrar una conexión entre la justificación del acto concreto de violencia infantil y su legitimación parental.

El análisis de los grupos de discusión nos llevó a realizar una primera categorización de los aspectos más relevantes que debían ser considerados en el instrumento de medida (véase Anexo 4.3).

- Entrevistas.

La siguiente fase del estudio consistió en la realización de diversas entrevistas individuales semi-estructuradas a sujetos que cumplieran la característica de ser progenitores de algún niño o niña de las edades en las que estaba centrado el estudio. En estas entrevistas, se tomó como referencia las categorías de los conceptos relevantes obtenidas en las fases anteriores y se plantearon preguntas abiertas acerca de estos conceptos centrales. La información aportada por este medio sirvió para matizar y ampliar algunos de los aspectos que se consideraban más relevantes.

- Estudio piloto.

Tras estas fases, se procedió a elaborar un cuestionario que respondiera a los objetivos de la investigación. Para ello se llevó a cabo una categorización de los aspectos más relevantes analizados hasta entonces²⁷⁴ y a partir de ellos, se ideó un cuestionario que fue probado en una pequeña muestra de sujetos a modo de estudio piloto²⁷⁵. El fin de éste era preparar la elaboración del instrumento de medida definitivo.

²⁷⁴ Véase Anexo 4.4.

²⁷⁵ Véase Anexo 4.5.

- Cuestionario.

Una vez analizada toda la información, se procedió a diseñar el instrumento de medida definitivo en función de la base conceptual obtenida. Éste consiste en un cuestionario de 31 preguntas acerca de los aspectos más destacados de la investigación²⁷⁶. Se trata de un cuestionario autoadministrado, que se explica más adelante, en el apartado 4.5.

- Recogida de datos.

El procedimiento por el cual accedimos a las personas que componen la muestra se detalla a continuación.

Como se ha comentado previamente, se contactó con la muestra de adultos a través de los centros escolares de sus hijos. Una vez escogidos los colegios a partir de una selección aleatoria (véase apartado 4.3.2), se procedió a contactar con las personas responsables en cada centro educativo, enviando una carta por correo postal en la cual se presentaba el estudio y se solicitaba su colaboración²⁷⁷. Igualmente, se avisaba de que la persona encargada de la investigación les telefonaría para conocer su posible interés por participar en el estudio. Pasados unos días, se procedió a contactar con los centros telefónicamente: la investigadora se presentaba y solicitaba una entrevista con el responsable (normalmente el encargado del gabinete de orientación, el jefe de estudios o incluso el director del centro). Se fijó una fecha para la entrevista en los colegios que accedieron a ello.

En la entrevista con el responsable del centro escolar, se presentaban dos documentos que acreditaban a la investigadora: uno del Departamento de la Universidad y otro de la Consejería de Educación. Durante esta conversación se fijó el modo de colaboración por parte del colegio. En todos ellos, el medio que se escogió para hacer llegar el cuestionario a los padres fue a través de los propios alumnos, a los que el profesor les hacía entrega de un sobre cerrado con el cuestionario y una carta de

²⁷⁶ Véase Anexo 4.6.

²⁷⁷ Véase Anexo 4.7.

presentación. En la fecha prevista, la entrevistadora volvía para recoger los sobres cerrados con los cuestionarios que habían sido devueltos. Se agradecía la colaboración del centro escolar y se aseguraba que se les entregaría un informe de la investigación, como así se hizo una vez resueltos los primeros análisis²⁷⁸. Una vez recogidos y clasificados, se procedió a la categorización y al análisis de las respuestas.

4.5.- DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO DE MEDIDA

En la elaboración del cuestionario se tuvo en cuenta el efecto de la deseabilidad social. Se trata de preguntas que encierran un fuerte contenido moral y valorativo: había que intentar evitar que los padres contestaran teniendo más en cuenta las expectativas sociales que su realidad. Para ello, se formularon preguntas de carácter general en las que cabría esperar este efecto y también preguntas vinculadas a situaciones concretas, en las que se esperaba que el sujeto contestara de forma más aproximada a la realidad. De igual manera, también se procedió a separar los bloques de preguntas que no aluden a un contexto determinado y aquéllas que sí lo hacen, con el fin de que los sujetos no predijeran qué se esperaba que contestaran al comparar los planteamientos.

En el cuestionario se plantean, por un lado, preguntas que no hacen referencia a una determinada situación conflictiva. En ellas se hace alusión, tanto al mensaje que transmite el progenitor²⁷⁹ como a la percepción que tiene el mismo del efecto de este mensaje en su hijo²⁸⁰. Por otro lado, también existen preguntas que están referidas a unas situaciones conflictivas determinadas²⁸¹.

El instrumento de medida²⁸² consta de 31 preguntas que podemos agrupar como sigue:

²⁷⁸ Este informe incluía una descripción de los principales objetivos de esta investigación y un adelanto de los resultados más relevantes, en los que se incluía un análisis cuantitativo de las respuestas obtenidas en el centro escolar.

²⁷⁹ Véase apartado 2.2 del Capítulo 2.

²⁸⁰ Recordamos que el cuestionario es contestado únicamente por el progenitor; de manera que los aspectos que aluden a la conducta del menor serán siempre aspectos percibidos por el adulto (véanse apartados 2.3.3 y 2.3.4 del Capítulo 2).

²⁸¹ Véase apartado 2.3 del Capítulo 2.

²⁸² Además de las preguntas a las que se acaba de hacer referencia, existen dos que no aluden directamente a ninguno de los tres aspectos comentados. Se trata de los ítems 22 y 31. El primero está relacionado con la percepción de los sujetos acerca de la evolución social del concepto de violencia y en

a) Preguntas formuladas con el fin de averiguar cómo es el patrón de legitimación de la violencia descontextualizada. Se trata de ítems que no se refieren a una situación concreta.

b) Preguntas que aluden al patrón de legitimación de la violencia contextualizada en una determinada situación de conflicto. Éstas últimas se basan en dos supuestos: el menor agrede atacando a otro menor y agrede defendiéndose de otro niño²⁸³.

A continuación presentamos detalladamente la estructura del cuestionario (Cuadro 4.1).

Cuadro 4.1: Estructura del cuestionario

Preguntas sobre violencia descontextualizada:	
1	¿Qué le sueles decir a tu hijo/a cuando surge el tema de las peleas infantiles?
2	¿Lo que le dices es diferente según el niño/la niña con que se pelee? (si es mayor o menor que él/ella, si es niño o niña, si le conoce o no,...) No / Sí ¿En qué sentido?
3	¿Crees que te hace caso en los consejos que le das?
4	¿Crees que esto que le dices le va bien o más bien le trae problemas añadidos? Si consideras que tiene problemas, ¿cuáles son?
5	Cuando tu hijo/a tiene una pelea, ¿acude a alguien nada más terminarla? No / Sí ¿A quién? A su padre / A su madre / Al profesor / A sus amigos/as / A otras personas ¿A quién? ¿Con qué fin?
6	Para que tu hijo/a aprenda a comportarse si un día tiene una pelea con otro niño/otra niña: ¿Le castigas? No / Sí ¿Cómo?
7	¿Le pones ejemplos de cómo se comportan ante las peleas otras personas? No / Sí ¿Quiénes? ¿Por qué?
8	¿Qué razones le das para explicarle por qué se debe comportar así?
9	¿Qué principios o valores crees que se esconden detrás de este consejo?
10	¿Consideras que los niños aprenden algo con las peleas? No / Sí ¿Qué?
Preguntas sobre violencia contextualizada en una situación de ataque:	
	Ahora te voy a presentar una situación y después te voy a hacer unas preguntas sobre ella: <i>“Estás en la puerta del colegio esperando a tu hijo/a, que se ha entretenido jugando con sus amigos. Están todos riéndose y pasándolo bien cuando tu hijo/a le pega un fuerte empujón a uno de los niños y le tira al suelo”</i>
11	Ante esta situación, ¿acudirías al lugar donde se encuentra tu hijo/a? No / Sí En caso de que acudieras allí:
12	¿A quién te diriges primero? A tu hijo/a ¿Qué le dirías? / Al otro niño/a ¿Qué le dirías? / A todos ¿Qué les dirías?
13	¿Qué es lo que harías?
14	¿Qué crees que te diría tu hijo/a?
15	¿Qué harías ante estas palabras?
16	¿Le regañarías?
17	¿Le castigarías?
18	¿Le darías razones para explicarle cómo hay que comportarse? No / Sí ¿Cuáles?

el segundo se pide que los padres expongan un ejemplo de violencia cotidiana protagonizada por sus hijos. Su análisis será expuesto en publicaciones posteriores.

²⁸³ La lógica acerca de por qué se plantean estas situaciones, de ataque y de defensa, puede encontrarse en el desarrollo teórico precedente (véase apartado 2.3 del Capítulo 2).

Preguntas sobre violencia descontextualizada:	
19	En general, aparte de la situación que te he propuesto, ¿consideras que tu hijo/a regaña o se pelea mucho con otros niños/otras niñas?
20	Habláis de esto en casa (de las peleas con otros niños, de cómo hay que comportarse,...) sólo cuando el niño/la niña se ha peleado?
21	Esto que le dices a tu hijo/a cuando se pelea con alguien, ¿crees que le va a valer para su futuro? No / Sí ¿En qué sentido?
22	¿Crees que la sociedad ha cambiado en lo que se enseña a los niños sobre las peleas con otros niños? No / Sí Siendo niño/a, ante una pelea entre otro niño/a y tú, ¿cómo habrían reaccionado tus padres?
Preguntas sobre violencia contextualizada en una situación de defensa:	
	Por favor, lee esta nueva situación y contesta a las preguntas que siguen: <i>“Tu hijo está jugando en el parque, subido en un columpio, llegan otros niños y le dicen que se tiene que quitar de ahí, que les toca a ellos columpiarse, aunque tu hijo acaba de llegar. Como no quiere quitarse, los otros niños le paran el columpio y empujan a tu hijo para que se baje y cuando está en el suelo, tu hijo le pega una patada al niño que le ha empujado”.</i>
23	Ante esta situación, ¿acudirías al lugar donde se encuentra tu hijo/a? No / Sí En caso de que acudieras allí:
24	¿A quién te diriges primero? A tu hijo/a ¿Qué le dirías? / Al otro niño/a ¿Qué le dirías? / A todos ¿Qué les dirías?
25	¿Qué es lo que harías?
26	¿Qué crees que te diría tu hijo/a?
27	¿Qué harías ante estas palabras?
28	¿Le regañarías?
29	¿Le castigarías?
30	¿Le darías razones para explicarle cómo hay que comportarse? No / Sí ¿Cuáles?
Pregunta sobre violencia descontextualizada:	
31	Por último, ¿podrías darme algún ejemplo en el que tu hijo/a se haya peleado con otro niño/a? ¿Tú qué hiciste?

4.5.1.- PREGUNTAS NO VINCULADAS A UN CONFLICTO CONCRETO

Las preguntas que aluden a la valoración parental de la violencia descontextualizada pueden agruparse como sigue:

- Preguntas acerca del patrón general de legitimación de la violencia y la normatividad vinculada a la misma.
- Preguntas referidas a la forma de transmisión de esta valoración cuando no se indica una situación conflictiva concreta.
- Preguntas que tratan sobre la percepción del progenitor acerca de cómo influyen en el menor las normas de actuación y los valores que le transmite en relación a los conflictos que se desarrollan con violencia.

A continuación se exponen y se explican más detalladamente las preguntas que no aluden a una situación de conflicto en un contexto determinado.

- Preguntas sobre el patrón parental de legitimación de la violencia descontextualizada.

Cuadro 4.2: *Preguntas sobre el patrón de legitimación de la violencia descontextualizada*

Nº	Preguntas
1	¿Qué le sueles decir a tu hijo/a cuando surge el tema de las peleas infantiles?
2	¿Lo que le dices es diferente según el niño/la niña con que se pelee? (si es mayor o menor que él/ella, si es niño o niña, si le conoce o no,...) No / Sí ¿En qué sentido?

Con estas preguntas se persigue conocer cómo valoran los progenitores la violencia y qué normas, principios, valores o creencias consideran necesarios transmitir a sus hijos, no aludiendo a ningún conflicto en concreto. Así se puede analizar si los padres reflejan en su discurso general pautas de legitimación de la violencia.

A través de la primera pregunta se analiza el patrón de creencias, normas y valores que los progenitores tienen asociados a las situaciones conflictivas que se desarrollan con violencia y en las que participan sus hijos. Aquí no se hace referencia a un contexto concreto. El objetivo de plantear esta pregunta de esta manera es obtener información acerca del más amplio marco de valoración parental de la violencia. Se trata de aproximarnos a la idea global que el progenitor ha construido alrededor de la violencia a partir de su sistema de valores. Esta imagen llevará ligada una serie de normas de conducta que se asocian a estos valores y que, en conjunto, componen el sistema de legitimación de la violencia.

La respuesta a esta pregunta estará influida, probablemente, por el peso de la imagen social negativa que tiene la violencia²⁸⁴ y, en consecuencia, incluirá sólo aquellos elementos (o, al menos, sobre todo aquellos elementos) que se consideran correctos socialmente y que se corresponden con un rechazo hacia la misma.

La segunda pregunta ahonda en los matices que pueden existir en la respuesta a la pregunta anterior: las excepciones a las normas que los progenitores transmiten a sus hijos en las situaciones en las que éstos participan y que se desarrollan con violencia. Se trata de conocer aquellas circunstancias que, para cada sujeto, convierten en admisible o reprochable la violencia.

²⁸⁴ Véase apartado 1.1.3 del Capítulo 1.

Incluso la agresión entendida como una forma de defensa debe conllevar algunas características para ser revestida de legitimidad. Por ello, en esta pregunta se hace referencia a algunos de los elementos que se ha demostrado que influyen en este sentido²⁸⁵: la proporcionalidad entre los protagonistas y entre la agresión cometida y la realizada o la cercanía de los sujetos (entendidas como características definitorias de la legitimación de la violencia). La respuesta a esta cuestión matiza, por lo tanto, la precedente: limita las formas de violencia admisible o válida aquélla que antes no se legitimaba.

- Preguntas sobre la transmisión del patrón parental de legitimación de la violencia descontextualizada.

Cuadro 4.3: Preguntas sobre la transmisión del patrón de legitimación de la violencia descontextualizada

Nº	Preguntas
6	Para que tu hijo/a aprenda a comportarse si un día tiene una pelea con otro niño/otra niña: ¿Le castigas? No / Sí ¿Cómo?
7	¿Le pones ejemplos de cómo se comportan ante las peleas otras personas? No / Sí ¿Quiénes? ¿Por qué?
8	¿Qué razones le das para explicarle por qué se debe comportar así?
9	¿Qué principios o valores crees que se esconden detrás de este consejo?
20	Habláis de esto en casa (de las peleas con otros niños, de cómo hay que comportarse,...) sólo cuando el niño/la niña se ha peleado?

Se consideran diferentes fórmulas para lograr que el menor cumpla con la normatividad vinculada al ejercicio de la violencia: el castigo, la ejemplificación social y el razonamiento²⁸⁶. Se pregunta por estas prácticas en general y no vinculadas a una situación concreta, contextualizada.

En primer lugar, se hace referencia al castigo como medio de transmisión de la norma: se pregunta si se emplea este medio y el modo en que se lleva a cabo. Se trata de un *castigo negativo* o *por omisión* cuando el adulto niega a su hijo algo que para el niño tiene algún valor, reduce o extingue un estímulo gratificante (como puede ser no jugar con los amigos). Si le impone un estímulo que el niño considera negativo (como un azote), se trata de un *castigo positivo*.

²⁸⁵ Véase epígrafe *La defensa*, en el apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1.

²⁸⁶ Véase apartado 1.2.1.1 del Capítulo 1.

En segundo lugar, se considera la presión social como un medio de hacer cumplir las normas. La pregunta formulada al respecto hace referencia a la ejemplificación que el adulto lleva a cabo con el fin de que el menor entienda lo que quiere transmitirle. Este ejemplo funcionaría a la vez como un modelo de los aspectos positivos, que se pretenden potenciar y de los negativos, que se quieren evitar. Por lo tanto, cuando el padre se refiere a otras personas para explicar a su hijo cómo debe comportarse, está ejerciendo cierta presión, basada en la necesidad de actuar de acuerdo a lo que los demás esperan de nosotros (por ejemplo, explicándole que una persona querida se comportaría de determinada manera). Igualmente, también está persiguiendo que el niño comprenda un modelo de comportamiento.

En tercer lugar, se hace referencia a la legitimación de la norma, es decir, al razonamiento ligado a la misma: se trata de conocer qué argumentos vinculan los progenitores a la norma que dictan al menor. Estos razonamientos generales, que no se emiten vinculados a una situación conflictiva en concreto, aluden principalmente al rechazo de la violencia. Por ello, es probable que se encuentren ligados a ciertos principios de carácter moral, cuestión a la que se refiere la siguiente pregunta.

El último aspecto relacionado con la forma de transmisión del patrón de legitimación de la violencia descontextualizada se refiere al espacio de la transmisión en sí: es decir, alude a los momentos en los que el padre hace llegar a su hijo su valoración de la violencia. Esta pregunta (número 20) se realiza con el fin de conocer si el patrón de legitimación parental se refleja únicamente cuando se contextualiza ante una acción determinada o si es posible que se transmita no estando vinculado a una situación concreta²⁸⁷. Como se ha expuesto anteriormente, nos interesa conocer si el discurso que no atiende a un conflicto concreto y que va dirigido a los menores se centra en el carácter negativo de la violencia²⁸⁸, debido al carácter valorativo del término (Birnbacher, 1984; Fernández Villanueva, 2007) y a su expresión pública²⁸⁹.

- Preguntas sobre la percepción del efecto que tiene en el menor el patrón parental de

²⁸⁷ Véase apartado 2.2 del Capítulo 2.

²⁸⁸ Véase hipótesis 1.1.

²⁸⁹ La expresión pública de la valoración acerca de la violencia estaría influida por el deseo de dar la imagen esperada ante los demás, ligada al concepto de *autorrepresentación* (Tedeschi, 1981).

legitimación de la violencia desconxtualizada.

Cuadro 4.4: Preguntas sobre el efecto del patrón de legitimación de la violencia descontextualizada en el menor

Nº	Preguntas
3	¿Crees que te hace caso en los consejos que le das?
4	¿Crees que esto que le dices le va bien o más bien le trae problemas añadidos? Si consideras que tiene problemas, ¿cuáles son?
5	Cuando tu hijo/a tiene una pelea, ¿acude a alguien nada más terminarla? No / Sí ¿A quién? A su padre / A su madre / Al profesor / A sus amigos/as / A otras personas ¿A quién? ¿Con qué fin?
10	¿Consideras que los niños aprenden algo con las peleas? No / Sí ¿Qué?
21	Esto que le dices a tu hijo/a cuando se pelea con alguien, ¿crees que le va a valer para su futuro? No / Sí ¿En qué sentido?

A través de estas preguntas se pretende conocer las expectativas que tiene el progenitor acerca de la actitud y el comportamiento de su hijo en lo que respecta a la violencia en general, sin hacer referencia a un conflicto determinado. Es, por lo tanto, una manera de analizar cómo interpreta el padre que va a re percutir en su hijo su patrón de legitimación de la violencia, cómo lo va a interiorizar. Como ya se ha expuesto, la obediencia y la interiorización del mensaje se consideran dos signos de la eficacia de la práctica educativa parental (Ceballos y Rodrigo, 1998).

Las dos primeras preguntas (números 3 y 4) aluden directamente a la forma en que afecta al niño la norma que sus padres le dictan. En el primer caso, se hace referencia a la percepción del adulto acerca de si el menor sigue o no sus normas o consignas. Este aspecto puede estar influido por la eficacia de la norma en sí. Si el padre valora que el niño no actúa como le sugiere, puede considerar que la razón es que esto no le resulta eficaz. La siguiente pregunta (número 4) se formula con el fin de conocer esta posibilidad: si la normatividad vinculada a la violencia que el padre le transmite le permite resolver sus problemas o si, al contrario, le genera otros. Esta pregunta alude a las consecuencias que el progenitor percibe que su mensaje tiene en el menor. La respuesta indica si el sujeto considera que su hijo tiene problemas por obedecer las normas que le transmite, pero también qué percibe el adulto como problema y qué hace al respecto. Puede ocurrir que el sujeto no entienda o no reconozca como un problema algo que afecta al menor. Esta cuestión está muy relacionada con la número 21, en la que el progenitor debe valorar la eficacia percibida de su norma en lo que respecta a las relaciones de su hijo y a su vida futura.

En la siguiente pregunta (número 5) se hace referencia al comportamiento más habitual del menor cuando se ha visto involucrado en una pelea. Se pretende conocer la consideración del padre al respecto: si espera que su hijo acuda a alguien tras pelear y el fin de esta conducta. De esta manera, podemos obtener información acerca de las expectativas parentales al respecto de la violencia que ejerce su hijo: lo habitual de su conducta, su fin o lo que espera de los demás una vez cometida la violencia. Esta pregunta está relacionada con la argumentación que el progenitor espera que ofrezca su hijo²⁹⁰. El niño es capaz de emitir una explicación para su conducta desde que es muy pequeño (Villalón, 1987) y el padre entiende tal explicación como una excusa o como una justificación (Buss, 1978; Locke y Pennington, 1982; Rodrigo, 2003).

La siguiente pregunta (número 10) aporta información sobre la valoración del progenitor acerca de las consecuencias de la violencia en relación al aprendizaje de aspectos negativos o positivos. Es decir, indica la eficacia que el sujeto otorga a los conflictos infantiles como medio para aprender algunos aspectos, como puede ser mantener relaciones con otras personas o priorizar unos valores y normas de conducta frente a otros.

4.5.2.- PREGUNTAS VINCULADAS A UN CONFLICTO CONCRETO

En el instrumento de medida se proponen dos situaciones en las que se plantea que el hijo del sujeto que contesta el cuestionario participa activamente. Como se ha señalado previamente (véase apartado 4.5), entre ambas situaciones se proponen preguntas que no se refieren a ninguna de ellas, sino al patrón de legitimación de la violencia descontextualizada. El objetivo de plantearlo de esta manera es que los sujetos no evidencien que se trata de conocer su patrón de legitimación ante dos conflictos que varían en cuanto a la intención de menor se refiere: atacar o defenderse.

La situación de ataque se describe de la siguiente manera:

²⁹⁰ Véase apartado 2.3.3 del Capítulo 2.

“Estás en la puerta del colegio esperando a tu hijo/a, que se ha entretenido jugando con sus amigos. Están todos riéndose y pasándolo bien cuando tu hijo/a le pega un fuerte empujón a uno de los niños y le tira al suelo”.

La situación de defensa propuesta es la siguiente:

“Tu hijo está jugando en el parque, subido en un columpio, llegan otros niños y le dicen que se tiene que quitar de ahí, que les toca a ellos columpiarse, aunque tu hijo acaba de llegar. Como no quiere quitarse, los otros niños le paran el columpio y empujan a tu hijo para que se baje y cuando está en el suelo, tu hijo le pega una patada al niño que le ha empujado”.

Las preguntas acerca del patrón de legitimación de la violencia contextualizada son las mismas en la situación de ataque y de defensa y hacen referencia a los siguientes aspectos:

- a) La valoración parental al respecto de la conducta violenta del menor en los dos contextos planteados.
- b) La forma en que los padres transmiten su valoración al niño.
- c) La estimación parental acerca de la reacción de su hijo.

- Preguntas sobre el patrón parental de legitimación de la violencia contextualizada.

Cuadro 4.5: Preguntas sobre el patrón de legitimación de la violencia contextualizada

Nº	Preguntas
11 y 23*	Ante esta situación, ¿acudirías al lugar donde se encuentra tu hijo/a? No / Sí En caso de que acudieras allí:
12 y 24	¿A quién te diriges primero? A tu hijo/a ¿Qué le dirías? / Al otro niño/a ¿Qué le dirías? / A todos ¿Qué les dirías?
13 y 25	¿Qué es lo que harías?
14 y 26	¿Qué crees que te diría tu hijo/a?
15 y 27	¿Qué harías ante estas palabras?
16 y 28	¿Le regañarías?
17 y 29	¿Le castigarías?
18 y 30	¿Le darías razones para explicarle cómo hay que comportarse? No / Sí ¿Cuáles?

* La primera cifra corresponde al número de la pregunta vinculada a la situación de ataque y la segunda, a la de defensa

Al contrario de lo que sucediera con el patrón de legitimación de la violencia descontextualizada (véase apartado 4.5.1), a la hora de considerar la valoración de una

conducta violenta determinada (violencia contextualizada), no se plantea una cuestión única y genérica, dirigida directamente a este aspecto. La forma en que el padre valora la violencia ejercida por el menor, se desprende al interpretar las respuestas que se da al conjunto de las preguntas vinculadas a la situación²⁹¹. Partimos de la base de que es precisamente el conjunto de reacciones parentales el que da idea de la forma en que valora el acto violento cometido. Por lo tanto, la valoración de la violencia del adulto ante situaciones concretas, se analiza a partir del conjunto de reacciones parentales reflejadas en el instrumento de medida. Se interpreta el patrón de legitimación de los padres, a partir de su forma de actuar: qué dicen y qué hacen.

En resumen, se plantean una serie de cuestiones acerca de la reacción parental ante la situación descrita. El orden de las mismas obedece a la lógica de lo que podría ser su actuación. Por ello, en primer lugar, se pregunta si se acudiría o no al lugar donde se desarrolla el conflicto; a continuación se aborda tanto lo que diría a cada una de las personas implicadas y el orden en que lo haría, como lo que haría ante esa situación. Tras esto, se le pregunta por la forma en que considera que reaccionaría su hijo o por los argumentos que le ofrecería y por su reacción consecuente. Las siguientes cuestiones se dirigen a analizar los medios que el progenitor emplearía para hacer comprender al menor las normas que considera oportunas.

- Preguntas sobre la transmisión del patrón parental de legitimación de la violencia contextualizada.

Cuadro 4.6: Preguntas sobre la transmisión del patrón de legitimación de la violencia contextualizada

Nº	Preguntas
16 y 28	¿Le regañarías?
17 y 29	¿Le castigarías?
18 y 30	¿Le darías razones para explicarle cómo hay que comportarse? No / Sí ¿Cuáles?

Estas preguntas se refieren explícitamente a las vías que el adulto elige para hacer llegar su mensaje al menor e incluyen diferentes aspectos. En primer lugar, se hace referencia a la regañina como un medio para que el niño entienda cómo debe comportarse. Lógicamente, al igual que en el caso del castigo, el padre que elige este

²⁹¹ Recordemos que la valoración acerca de la violencia no vinculada a un conflicto concreto se analizaba a partir de la pregunta 1 y se matizaba con la pregunta 2, que se referían directamente a esta cuestión.

modo de actuar, no está legitimando la conducta de su hijo. Cuando el adulto regaña o castiga al menor pretende hacer que interiorice un mensaje contrario a su comportamiento: busca la extinción de las conductas violentas²⁹².

Sin embargo, la siguiente pregunta no tiene por qué implicar una reacción contraria a la conducta del menor. El razonamiento como medio para hacer llegar al niño el patrón de legitimación de la violencia, puede centrarse en la legitimación o en la deslegitimación de la misma²⁹³.

- Pregunta sobre las expectativas parentales acerca de la reacción del menor ante una acción violenta.

Cuadro 4.7: *Preguntas sobre el efecto del patrón de legitimación de la violencia contextualizada en el menor*

Nº	Preguntas
14 y 26	¿Qué crees que te diría tu hijo/a?

A través de esta pregunta, se pretende obtener información acerca de la forma en que el sujeto espera que su hijo reaccione. Se trata de conocer las expectativas parentales de la conducta del menor, que están influidas por el contexto en que se desarrolla, incluida la actuación previa del padre. Es decir, una vez que el sujeto ha contestado qué diría y qué haría ante tal situación, debe contestar qué cree que argumentaría su hijo como consecuencia de sus palabras y acciones.

4.6.- CATEGORIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO

Con el fin de contrastar las hipótesis planteadas (véase apartado 4.2), se realizó un análisis descriptivo de las respuestas del cuestionario. Con este fin se desarrolló un proceso de categorización de los elementos más relevantes del discurso de los sujetos. Salvo los ítems dicotómicos con respuesta *sí – no*, todas las preguntas del cuestionario son abiertas; en algunas de ellas se ofrecen categorías de respuesta predeterminadas, pero en estos casos siempre se incluye la posibilidad de contestar de forma abierta. A continuación se explica cómo se realizó el análisis del contenido de las respuestas.

²⁹² Véanse apartados 1.2.1.1 del Capítulo 1 y 3.2.1.1 del Capítulo 3.

²⁹³ Véanse apartados 3.2.2.2 y 3.2.2.3 del Capítulo 3.

A partir de una lectura inicial, orientada a realizar un preanálisis de la información recogida, se realizó una transcripción pormenorizada de todas las frases que conforman las respuestas de los sujetos. A continuación, se procedió a preparar el material, desglosando las respuestas en unidades de significación. Las unidades consisten en palabras o, en la mayoría de los casos, en expresiones o conjuntos de palabras. Éstas conforman las categorías iniciales.

Al tratarse de preguntas abiertas, por lo general, cada contestación contiene diversas unidades de significación o categorías. Esto implica dos cuestiones. En primer lugar, en cada pregunta resulta un total diferente de unidades de significación. En segundo lugar, no todos los sujetos tienen un número idéntico de categorías por cada ítem planteado. Todas las preguntas serán analizadas estadísticamente en función, básicamente, del número de categorías que aparecen en total en cada pregunta y no en base al número de sujetos (479). Esta cifra (el número de sujetos) sólo se empleará en el caso del análisis de la valoración de la violencia²⁹⁴.

A partir de cada ítem se define un conjunto de variables, compuestas por categorías que son mutuamente excluyentes. El número de categorías por variable, así como el número de variables de cada pregunta, es independiente.

Veamos a continuación el proceso que se siguió para codificar las respuestas obtenidas. Una vez grabadas las respuestas de los cuestionarios contestados, se procedió a analizar el contenido de las respuestas ofrecidas y la categorización constó de tres fases, en un proceso en el que se analizó primero lo más concreto para acabar con lo más general.

Tras una primera lectura, no se quiso descartar ningún matiz de las repuestas obtenidas, por tratarse de información precisa, que puede ayudar a comprender detalladamente lo que el sujeto desea transmitir. Se trata de aprovechar las oportunidades que ofrece un instrumento de medida como el elaborado (con preguntas

²⁹⁴ La valoración de la violencia descontextualizada (véase apartado 4.7) se analiza a partir de la información obtenida en la primera pregunta y la valoración de la violencia contextualizada (véase apartado 4.8), a partir del conjunto de preguntas referidas a los ejemplos de las situaciones conflictivas propuestas.

abiertas e información cualitativa) en lo que se refiere a la interpretación matizada de las respuestas del sujeto. A partir de esta primera codificación, se agruparon las categorías con un grado cada vez mayor de abstracción. El resultado es que podemos distinguir tres fases en este proceso, del que resultaron el mismo número de esquemas categoriales.

El primer sistema categorial²⁹⁵, producto de la revisión inicial del contenido completo de las respuestas, resultó ser muy extenso: existían muchas categorías, ya que, como se ha explicado, se resolvió no perder estos detalles para tenerlos en cuenta en caso de que fuera necesario matizar categorías más amplias posteriormente: se codificaron todos los elementos contenidos en el mensaje. Sin embargo, este número de categorías es demasiado elevado para efectuar los análisis estadísticos: este primer sistema categorial se utilizó, fundamentalmente como base para los análisis cualitativos. Al contrario de lo que se hizo en las fases siguientes, las categorías en este nivel no se agruparon por variables.

A partir de esta primera revisión y conceptualización de las respuestas, se procedió a unir categorías de contenido y sentido similares (con el fin de reducir su número) y a agruparlas en variables²⁹⁶. Este procedimiento dio como resultado un número reducido de variables por cada pregunta, que estaban formadas por las categorías, síntesis de las resultantes en la primera fase de este proceso. El segundo sistema categorial fue el elegido para realizar el análisis descriptivo.

En cuanto a la tercera fase, dio como resultado un esquema categorial mucho más escueto²⁹⁷. Se redujeron el número de categorías (convirtiendo cada una de ellas en conceptos más amplios) y el número de variables posibles por pregunta. El sistema categorial resultante sirvió de base para los análisis estadísticos más complejos: el cruce de variables y el análisis de conglomerados, fundamentalmente.

Proponemos un ejemplo para aclarar la funcionalidad de este proceso de sistematización categorial. A partir de la pregunta 3 (*¿Crees que te hace caso en los consejos que le das?*), se realizó una primera categorización que contenía prácticamente

²⁹⁵ Véase Anexo 4.8.

²⁹⁶ Véase Anexo 4.9.

²⁹⁷ Véase Anexo 4.10.

todos los aspectos de las respuestas (Tabla 4.8). Este primer análisis aporta información cualitativa que puede ayudarnos a matizar las categorías más amplias.

Tabla 4.8: *Categorías pertenecientes a la pregunta 3 del primer sistema categorial*

Categorías de la pregunta 3 (primera categorización)	
1. Sí obedece	3. No está claro
11. Porque es bueno	31. No lo sé
12. Porque es sociable	32. Creo que sí
13. Porque confía en mí	33. A veces
14. Porque es comprensivo	34. A veces le cuesta
15. Porque razona	35. Normalmente sí
16. Porque es responsable	36. Cada vez menos
17. Porque es pequeño	37. Cada vez más
18. Cuando se razona	38. Menos de lo que quisiera
19. Cuando se repite mucho	39. Poco
2. No obedece	310. Cuando le interesa
21. Porque es niño	311. Consejos le hacen reflexionar
22. Porque mimado	312. A largo plazo
23. Porque norma no funciona	313. Depende de las repercusiones
24. No obedece cuando se enfada	314. Lo intenta
25. Porque es difícil	315. Algo le queda
26. Porque es independiente	316. Después se le olvida
27. Porque tiene carácter fuerte	317. Depende circunstancias pelea

La segunda categorización permite abstraernos de los detalles para comprender, en esencia, si el niño obedece o no (Tabla 4.9). Es decir, en este caso, la información más relevante que puede aportar esta pregunta de cara al análisis, se concentra en estas categorías.

Tabla 4.9: *Categorías pertenecientes a la pregunta 3 del segundo sistema categorial*

Categorías de la pregunta 3 (segunda categorización)		
Variable: 3.1.- Obediencia		
Categorías:	1.-	No obedece
	2.-	Sí obedece
	3.-	Depende, a veces
Variable: 3.2.- Desobediencia por el niño		
Categorías:	1.-	No obedece por edad
	2.-	No obedece por carácter
Variable: 3.3.- Desobediencia por la situación		
Categorías:	1.-	No obedece porque falla la norma
	2.-	No obedece por la situación de la pelea

Aún se extrajo un sentido más general de todos estos aspectos y se llevó a cabo la tercera categorización (Tabla 4.10). Ésta es la que da como resultado el conjunto de variables que pueden cruzarse estadísticamente; es decir, las categorías propias de este nivel son las que se relacionan unas con otras. El tercer nivel aporta, además, la

posibilidad de realizar un análisis de conglomerados, que nos permita conocer los grupos de variables que se asocian, formando modelos de legitimación de la violencia.

Tabla 4.10: *Categorías pertenecientes a la pregunta 3 del tercer sistema categorial*

Categorías de la pregunta 3 (tercera categorización)		
Variable: 3.1.- Obediencia		
Categorías:	1.-	No obedece
	2.-	Sí obedece
	3.-	Depende, a veces

Con el fin de analizar la forma en que los padres transmiten a sus hijos su patrón de legitimación de la violencia, se tiene en consideración dos aspectos: por un lado, las unidades de significación, es decir, las palabras que los padres emplean y, por otro lado, la frecuencia de aparición de estas unidades. Esto permitirá realizar un análisis descriptivo del contenido del discurso parental.

4.7.- COMPOSICIÓN DEL DISCURSO ACERCA DE LA VIOLENCIA DESCONTEXTUALIZADA

Para llevar a cabo el análisis del mensaje parental referido a la violencia descontextualizada, se han codificado las respuestas de los sujetos tal y como se ha explicado²⁹⁸. Veamos, brevemente, el resultado de este proceso en lo que respecta a la información obtenida a través de la primera pregunta.

La primera fase del proceso de categorización dio como resultado la agrupación de categorías acerca de tres cuestiones; se observó que las unidades del discurso giraban en torno a alguno de los siguientes aspectos:

- Qué dice: este grupo incluye categorías como *Pregunta con quién se ha peleado*, *Pregunta qué ha pasado* o *Pregunta qué tal están*.
- Qué norma dicta: en este caso la respuesta hace referencia directamente a la valoración que le merece al padre la violencia, aludiendo a la norma de conducta que transmitiría a su hijo en caso de que éste se encontrara en una situación conflictiva: la norma que ampara el ejercicio de la violencia (por ejemplo: *Norma legitimadora como último recurso* o *Norma*

²⁹⁸ Véase apartado 4.6.

legitimadora de reciprocidad o defensa) y aquélla que lo rechaza (por ejemplo: *Norma no legitimadora sobre respeto* o *Ante conflicto, acudir a los padres*).

- Qué hace al respecto: las respuestas reflejadas a través de las categorías de este grupo aluden a la forma en que el adulto reaccionaría ante un supuesto acto violento por parte de su hijo (por ejemplo: *Castigar* o *Hablar con los otros padres*).

Como ya se ha indicado²⁹⁹, a partir de esta primera categorización, los elementos del discurso se fueron agrupando en categorías más abstractas. Para analizar el modelo general de la valoración de la violencia, se partía, a priori, de dos posibilidades: su legitimación y su deslegitimación. Por ello, se seleccionaron aquellas unidades del discurso que eran reflejo de uno de estos dos aspectos. Sin embargo, se observó que había una tercera opción, atendiendo al elevado número de categorías que aludían al hecho de adaptar la norma a la situación y por ello, se consideró pertinente tener en cuenta esta tercera posibilidad. Se trata de mensajes que no implican una valoración positiva o negativa de la violencia a priori, sino que en ellos se matiza que la valoración depende de las circunstancias en que se enmarque el conflicto. De manera que, con el fin de conocer los modelos de valoración de la violencia, se crearon las variables: *Legitimar*, *Deslegitimar* y *Adaptar la norma*. Cada una de ellas agrupa una serie de categorías que hacen referencia a estos tres aspectos más generales³⁰⁰. Estas variables describen el modelo de valoración de la violencia de los padres cuando no se particulariza en una situación concreta.

En las respuestas dadas a la primera pregunta se observó que los padres empleaban en su discurso categorías de una de las variables, de dos, o incluso de las tres. Los mensajes parentales de valoración de la violencia descontextualizada no son “puros”, en el sentido de que no suelen contener categorías de tan sólo una de las variables creadas: los padres pueden reflejar en sus respuestas aspectos referidos a la legitimación, a la deslegitimación y al hecho de adaptar la norma en diferente medida. Por este motivo, los sujetos fueron clasificados en virtud de la cantidad de unidades, reflejo de cada variable (categorizadas como *Legitimar*, *Deslegitimar* y *Adaptar la*

²⁹⁹ Véase apartado 4.6.

³⁰⁰ Véase Anexo 4.11.

norma) que empleaban en sus respuestas. Por lo tanto, el discurso de los sujetos está definido por el número de elementos que cita en su respuesta, categorizados como propios de cada una de las tres variables

Con el fin de que el análisis fuera lo más exhaustivo posible y para no descartar ninguno de los matices que los progenitores aportan a través de sus respuestas, se ha tenido en consideración este aspecto. Por esta razón, la valoración que los sujetos realizan de la violencia descontextualizada se describe en base a las tres variables. Se decidió emplear este criterio³⁰¹ y se crearon las tres categorías: *Nada*, *Poco* y *Mucho* en función del peso específico que cada una de ellas tiene dentro del mensaje parental³⁰². Así, cuando no aparece ningún aspecto de una de las variables en la respuesta, se codifica como *Nada*; cuando aparece un elemento, se codifica como *Poco* y cuando hay dos o más, como *Mucho*³⁰³.

En este capítulo se hará referencia a estas denominaciones en repetidas ocasiones, con el fin de no aludir siempre al contenido y al significado de las mismas. Dado que se ha detallado de dónde proceden y a qué se refieren, se usarán en alusión a la composición del modelo de valoración parental de la violencia, con el fin de simplificar la lectura y favorecer su comprensión.

Veamos algunos ejemplos de la categorización efectuada:

*Primero le pregunto por qué ha sido. Y suelo decirle que no se pelee con nadie, que no se meta en líos, pero que se defienda si él no tiene la culpa. (c.354)*³⁰⁴

En este caso podemos observar que el progenitor refleja diferentes elementos dentro de un mismo mensaje. En primer lugar, le preguntaría el motivo de la pelea: esta expresión, esta unidad de análisis, ha sido categorizada como *Adapta la norma*. Esto se debe a que entendemos que si el padre pregunta las circunstancias en que se ha desarrollado el conflicto, es porque cree necesario adaptar su mensaje a las mismas. En

³⁰¹ Véase Anexo 4.11.

³⁰² Algunos autores definen la *legitimación de la violencia* como una actitud que permite situar una acción violenta en un continuo de aceptabilidad (Forgas, Brown y Menyhart, 1980).

³⁰³ Este criterio ha sido elegido tras valorar todas las respuestas obtenidas y analizar las proporciones en que aparecen las categorías reflejo de algunas de las tres variables en ellas.

³⁰⁴ Esta cifra corresponde al código con el que se identifican los cuestionarios.

segundo lugar, el mismo sujeto le diría que no debe pelear y a continuación le pide que no participe en situaciones comprometidas. Estos elementos se han categorizado como *Deslegítima*, dado que son un signo de rechazo hacia la violencia. Observamos que el adulto ofrece una norma (*no pelees*) basada en una razón (*no te metas en líos*) Por último, este padre diría a su hijo que puede defenderse (entendemos que podría ser de manera violenta) en caso de que él no tenga la culpa. Esto significa que el padre *Legítima* la práctica violenta, siempre y cuando se trate de un acto defensivo, que es la síntesis de la expresión *no tener la culpa* (entendido como no comenzar la pelea, es decir, no atacar).

De manera que, en este caso, observamos una categoría de las variables *Legítimar* y *Adaptar la norma* y dos de la variable *Deslegítimar*. Por ello, este sujeto: *Legítima poco, Deslegítima mucho y Adapta la norma poco*.

Primero le pregunto por qué ha sido. *Y suelo decirle* que no se pelee con nadie *que* no se meta en líos, *pero* que se defienda si él no tiene la culpa.

Las categorías resultantes de esta respuesta se han codificado como sigue:

<i>Primero</i>	<u>le pregunto por qué ha sido.</u>	<i>Y suelo decirle</i>	<u>que no se pelee con nadie</u>	<i>que</i>
	3		181	
	<u>no se meta en líos,</u>	<i>pero</i>	<u>que se defienda si él no tiene la culpa.</u>	
	18311		176	

En el siguiente ejemplo, vemos cómo una de las variables puede estar contenida de manera predominante frente a las otras:

Que dos no pelean si uno no quiere. Que huya de las peleas: nadie gana. Cuando alguien busque pelea o parezca que pueda haberla, se vaya a la otra punta del patio, que se aleje de los líos, que cuente hasta tres y se lo piense y no pelee. (c.271)

La lógica de incluir la posibilidad de cuantificar el peso de cada variable en las respuestas, se refleja claramente en este ejemplo. Como vemos, este sujeto insiste en la

idea de la deslegitimación. Indicador de ello es que emplea diversos tipos de mensajes para rechazar la violencia: sus consecuencias negativas (nadie gana) y las alternativas más favorables (huir, alejarse o reflexionar previamente). Por ello es preferible caracterizar el mensaje parental de esta manera, para valorar el peso que se concede a cada una de las variables. En este caso, el padre *Deslegitima mucho*, dado que refleja más de dos elementos propios de la deslegitimación en su mensaje (y *Legitima nada* y *Adapta la Norma nada*).

La valoración parental de la violencia descontextualizada, descrita por una categoría (*Nada*, *Poco* o *Mucho*) de cada una de las variables (*Legitimar*, *Deslegitimar*, *Adaptar la norma*), refleja la complejidad de los mensajes que analizamos: los progenitores emplearían diferentes elementos, a menudo contradictorios, con el fin de hacer llegar a sus hijos su valoración acerca de la violencia. Como se verá en el apartado correspondiente, esto es también característico de la valoración de la violencia ante situaciones determinadas. Este hecho dificulta la comprensión de la transmisión de la legitimación de la violencia; sin embargo, aporta mucha riqueza al análisis, puesto que refleja la realidad, la complejidad de los procesos de comunicación paterno-filiales. Tal y como se ha comprobado en investigaciones anteriores (Fraczek, 1985; Galdames y Arón, 2007; Kirwil, 1989; Martín Ramírez, 1991), la legitimación de la violencia no es una cuestión categórica, sino gradual, en la que intervienen diversos matices que revisten a las acciones de mayor o menor legitimidad.

4.8.- COMPOSICIÓN DEL DISCURSO ACERCA DE LA VIOLENCIA CONTEXTUALIZADA

A partir de los comentarios y las reacciones de los sujetos cuando perciben una situación conflictiva concreta³⁰⁵, se concluye que el progenitor trasmite a su hijo: que le respalda, o que no le apoya o que precisa interpretar correctamente la situación. Por ello, las categorías generadas a partir del análisis del contenido de las respuestas de los sujetos, se pueden agrupar (de manera similar a lo que sucede con la violencia descontextualizada), en tres variables: *Legitimar*, *Deslegitimar* e *Indagar*. En este proceso se observó que existen muchas categorías referidas al análisis que realiza el progenitor de la situación: relacionadas con la tendencia a conocer los detalles que contextualizan la conducta violenta de su hijo. Dada la gran cantidad de respuestas en esta dirección, se consideró un aspecto relevante, reflejo de la importancia que se concede a la interpretación, que guía la transmisión de los valores y las normas.

En cierto modo, la variable *Indagar* es equiparable a aquélla que describe la valoración de la violencia descontextualizada: *Adaptar la norma*. En ambos casos se refiere a la necesidad que el padre manifiesta por conocer los detalles que definen la escena antes de valorar la acción en consonancia. Se han denominado las dos variables de forma distinta fundamentalmente por un pequeño matiz diferenciador: *Adaptar la norma* indica que la valoración del sujeto depende de las circunstancias (por ejemplo, *depende de quién tenga la culpa*) e *Indagar* refleja la búsqueda de información (por ejemplo, *preguntaría quién ha empezado antes*). Aunque finalmente el resultado es el mismo: el sujeto busca conocer qué ha ocurrido para manifestar su opinión o llevar a cabo su acción. Con el fin de conocer si, al indagar, el padre pretende transmitir a su hijo algún mensaje en la línea de apoyar o de rechazar su acción agresiva, se ha realizado un análisis correlacional para comprobar qué suele hacer el sujeto que indaga; es decir, para conocer con qué categorías están relacionadas las categorías propias de la variable *Indagar*³⁰⁶.

De manera que se seleccionaron, de entre todas las categorías³⁰⁷, aquéllas que hacían referencia al hecho de (a) aceptar la violencia (*Legitimar*); (b) rechazarla (*Deslegitimar*) y (c) indagar acerca de las claves situacionales (*Indagar*). Al igual que

³⁰⁵ Como ya se ha comentado, la valoración otorgada a un acto violento concreto, se deduce a partir de las respuestas dadas a todas las preguntas relativas a la situación planteada, no existiendo un único ítem genérico acerca de esta cuestión (véase apartado 4.5.2).

³⁰⁶ Véase apartado 6.2.1 del Capítulo 6.

³⁰⁷ En el Anexo 4.12 figura la relación de las categorías que fueron elegidas como representativas de cada variable.

en el caso de la violencia descontextualizada, aquí también se observan unidades categoriales de las tres variables en un mismo mensaje. Por ello se clasificó a los sujetos en virtud del número de categorías propias de cada variable o del peso específico de las mismas en cada respuesta³⁰⁸. Este resultado refleja la tendencia de los adultos a emitir mensajes con diferentes matices: el proceso de transmisión de los valores, normas y creencias vinculados a la acción violenta infantil es complejo³⁰⁹.

En los siguientes capítulos se exponen los resultados del trabajo de campo de la presente investigación. Con el fin de facilitar al lector la comprensión de esta exposición, a continuación hacemos un breve resumen de cómo está estructurada. El núcleo de este trabajo es la transmisión de la legitimación de la violencia de padres a hijos. Por lo tanto el eje principal, en torno al cual se articulan el resto de los aspectos, es el análisis de estas formas de transmisión: el análisis de los medios por los que comunican al menor las pautas que debe o no seguir, las creencias y los valores que están relacionados con su acción. En el Capítulo 5 se describen los resultados a los que ha dado lugar el análisis estadístico descriptivo en torno a cómo se realiza la transmisión de la legitimación de la violencia descontextualizada y contextualizada. En él se analizan las variables que intervienen en ambos casos, se describen detalladamente sus categorías y su significado y se exponen las relaciones encontradas a partir de las pruebas estadísticas de significación. El Capítulo 6 se divide en dos partes. En la primera se realiza un análisis cualitativo de las formas en que los padres transmiten a sus hijos que sus actuaciones violentas son aceptadas. En la segunda parte, se describen los resultados a los que ha dado lugar la realización de un análisis de conglomerados, con el fin de crear una tipología de padres en virtud del grado de legitimación otorgada a la violencia.

³⁰⁸ Se empleó el mismo criterio que en el caso de la violencia descontextualizada. Esto es: 0, cuando su respuesta no se ajusta a ninguna de las categorías mencionadas; 1, cuando su respuesta contiene una y 2 cuando la respuesta contiene dos ó más.

³⁰⁹ Supongamos que el progenitor presencia cómo su hijo agrede a otro, interpretando que se trata de una acción defensiva. Imaginemos que acude al lugar donde se desarrolla la acción, acepta la justificación que esgrime su hijo y le da la razón, regaña sólo al otro niño, pero a su hijo le dice que no debe pegar, que debe dialogar. En esta escena encontramos unidades que han sido categorizadas como *Legitimar* (acepta la justificación de su hijo, da la razón a su hijo, regaña al otro niño y no regaña a su hijo) y de *Deslegitimar* (dice a su hijo que no debe pegar y le dice que hay que dialogar). En este caso, por lo tanto, el sujeto *Legitima mucho* (porque hay cuatro categorías designadas como propias de esta variable) y también *Deslegitima mucho* (hay dos categorías de esta variable).

CAPÍTULO 5:

DESCRIPCIÓN DE LA TRANSMISIÓN DE LA LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA

5.1.- Discurso en torno a la legitimación de la violencia descontextualizada

5.1.1.- Legitimación de la violencia descontextualizada

5.1.1.1.- Análisis de las variables que intervienen en el discurso de valoración de la violencia

5.1.1.2.- Análisis descriptivo de las categorías de las variables propias de la valoración general de la violencia

5.1.1.3.- Análisis de las circunstancias que matizan el mensaje sobre la valoración descontextualizada de la violencia

5.1.1.4.- Análisis descriptivo de la transmisión de la legitimación general de la violencia

5.1.1.5.- Expectativa parental sobre las consecuencias del mensaje de legitimación de la violencia descontextualizada

5.2.- Discurso en torno a la legitimación de la violencia contextualizada

5.2.1.- Legitimación de la actuación violenta

5.2.1.1.- Análisis de las variables que se dan en los mensajes acerca de las acciones violentas

5.2.1.2.- Análisis descriptivo de la transmisión del discurso de legitimación del ejercicio de la violencia

5.2.1.3.- Expectativa parental acerca de las consecuencias de la transmisión contextualizada de la legitimación de la violencia

Los padres están transmitiendo constantemente a sus hijos mensajes valorativos acerca de diversos aspectos³¹⁰. En unas ocasiones, esta valoración se realiza en torno a conceptos generales (por ejemplo, *la violencia*), expresados como un todo abstracto e

³¹⁰ Véase apartado 1.2.1 del Capítulo 1.

idealizado³¹¹. En otras ocasiones, los progenitores expresan su valoración acerca de estos mismos conceptos cuando se concretan en una relación determinada, en un encuentro disciplinario³¹² (por ejemplo, un acto violento en el que su hijo da un empujón a un niño más pequeño, que es amigo suyo). Por lo tanto los padres transmiten a sus hijos un discurso en torno a la violencia que puede suponer una valoración positiva o negativa de la misma³¹³. Cuando los padres hacen referencia a la *violencia descontextualizada*, emplearán diferentes argumentos para expresar su rechazo o su aceptación; cuando los adultos valoran una acción violenta concreta, transmiten la valoración que les merece, no sólo a través de diversos argumentos, sino también a través de su reacción ante la misma.

En este capítulo se van a analizar los modelos de valoración de la violencia descontextualizada y contextualizada y la forma en que se manifiestan estos modelos a través de las reacciones de los padres³¹⁴.

Las hipótesis planteadas en esta investigación se agrupan en dos bloques. En el primero de ellos, se hace referencia a los aspectos diferenciales de los mensajes de legitimación de la violencia contextualizada y descontextualizada³¹⁵. En este capítulo se atiende a este primer grupo de hipótesis; en concreto, se pretende demostrar:

- a) Que los padres valoran negativamente la violencia cuando ésta se evalúa de manera descontextualizada, deslegitimando la misma y atendiendo al carácter negativo que conlleva este concepto³¹⁶.
- b) Que los padres pueden admitir la violencia como una forma de relación legítima siempre y cuando se trate de una actuación contextualizada en un conflicto concreto, en función de la interpretación que el adulto realice del mismo, atendiendo a las circunstancias que otorgan legitimación a la misma³¹⁷.

³¹¹ Véase apartado 2.2 del Capítulo 2.

³¹² Véase apartado 2.3 del Capítulo 2.

³¹³ Véase apartado 3.2 del Capítulo 3.

³¹⁴ Véase apartado 3.2 del Capítulo 3.

³¹⁵ Véase apartado 4.2.1 del Capítulo 4.

³¹⁶ Véase apartado 1.1.3 del Capítulo 1.

³¹⁷ Véase apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1.

- c) Que la valoración que merece una acción agresiva depende, fundamentalmente, de la intención atribuida al actor: atacar o defenderse³¹⁸.

5.1.- DISCURSO EN TORNO A LA LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA DESCONTEXTUALIZADA

El progenitor puede explicar a su hijo su consideración acerca de la violencia sin hacer alusión a una situación conflictiva específica de la que el menor sea protagonista, valorando este concepto de manera descontextualizada: transmitiendo a su hijo aquello que piensa y siente respecto a la violencia entendida como una forma de interacción entre dos o más personas cualesquiera. Se trata de hacer comprender al niño los elementos cognitivos y emocionales que están asociados a este concepto. En este apartado se hace referencia a este aspecto: la forma que tienen los padres de evaluar la violencia cuando no se alude directamente a un conflicto determinado.

Con el fin de conocer de qué elementos se compone este discurso, en el cuestionario diseñado en esta investigación, existen una serie de preguntas que proporcionan información acerca de la transmisión de la legitimación de la violencia cuando no se particulariza en acciones concretas (situaciones definidas como *eventos, actos, incidentes o episodios sociales*)³¹⁹. Así, para comprobar el grado general de aceptación de la violencia por parte del adulto, se analizan las preguntas del cuestionario que no atienden a un caso en especial, sino que se refieren a su visión de la violencia en general y al modo en que cree que su hijo debería comportarse, sin determinar unas circunstancias situacionales específicas. Este análisis parte de la primera pregunta, en la que se le pide al padre que exponga qué le dice a su hijo sobre las peleas infantiles sin aludir a un hecho específico ni señalar ninguna circunstancia definitoria. La información así obtenida se completa con aquélla que aporta la segunda pregunta, que alude a la posibilidad de matizar este mensaje en función de las características de los protagonistas que intervienen violentamente³²⁰.

³¹⁸ Véase epígrafe *La defensa*, en el apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1 y apartado 2.3.2.2 del Capítulo 2.

³¹⁹ Véase apartado 2.3.1 del Capítulo 2.

³²⁰ *¿Lo que le dices es diferente según el niño/la niña con que se pelee? (si es mayor o menor que él/ella, si es niño o niña, si le conoce o no,...) No / Sí ¿En qué sentido?*

En cuanto al resto de las preguntas desvinculadas de las situaciones propuestas³²¹, un grupo se refieren a *la manera en que el padre transmite este mensaje* sobre la violencia descontextualizada (preguntas 6, 7, 8, 9 y 20). Las preguntas 3, 4, 5, 10, 19 y 21 hacen referencia a la *percepción parental acerca de cómo influye en su hijo el mensaje que le transmite* en relación a los conflictos que se desarrollan con violencia.

A continuación se exponen los resultados a los que ha dado lugar el análisis de estas preguntas. A través de ellos se comprobará la primera hipótesis planteada: aquella que establece que el mensaje parental versa, fundamentalmente, en torno a la deslegitimación de la violencia descontextualizada y a la negación de la conveniencia de su ejercicio. En segundo lugar, se completa la información del discurso parental sobre la violencia descontextualizada con los datos acerca de la forma en que este mensaje se transmite y acerca de la percepción del padre de la influencia de este discurso en su hijo.

5.1.1.- LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA DESCONTEXTUALIZADA

Tal y como se expuso anteriormente³²², el análisis de las respuestas dadas a la primera pregunta del cuestionario permite agrupar las unidades del discurso de los padres en torno a tres variables: *Legitimar*, *Deslegitimar* y *Adaptar la norma*. Este es el resultado del proceso de categorización seguido, a través del cual se ha obtenido un número reducido de categorías. Esto nos permite obtener una visión de conjunto de la valoración de los sujetos acerca de la violencia descontextualizada. En los siguientes apartados se exponen los resultados del análisis de las variables de las primeras fases del proceso de categorización³²³.

A continuación se van a describir los resultados obtenidos tras analizar la frecuencia de aparición de cada uno de los elementos descritos en los mensajes parentales acerca de la violencia descontextualizada. Este análisis descriptivo da pie a la corroboración de la primera hipótesis:

³²¹ Véase Tabla 4.8 del Capítulo 4.

³²² Véase apartado 4.6 del Capítulo 4.

³²³ Véase apartado 4.6 del Capítulo 4.

Los valores, creencias y normas de conducta asociadas a la violencia que se transmiten de manera descontextualizada, atienden fundamentalmente al carácter negativo de la misma y al rechazo de su ejercicio.

En la tabla que figura a continuación se exponen los resultados obtenidos en relación a las variables: *Legitimar*, *Deslegitimar*, *Adaptar la norma* (Tabla 5.1). Recordamos que estos datos son función del número total de sujetos que participaron³²⁴, es decir, 479.

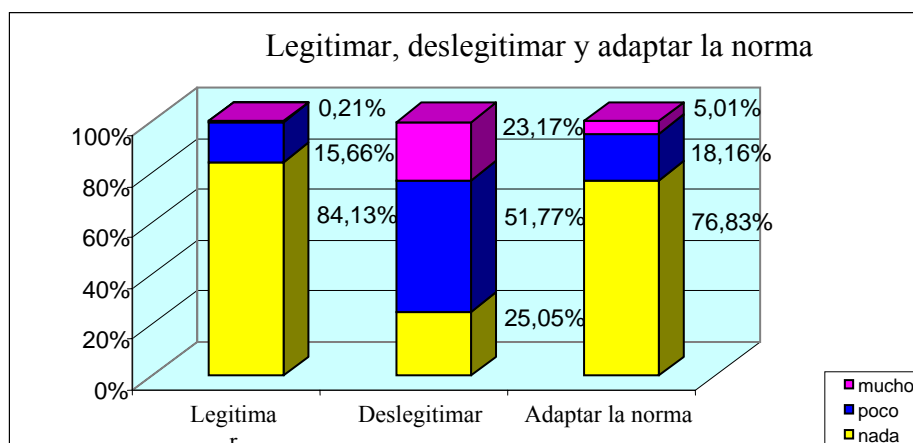
Tabla 5.1: Análisis descriptivo de las variables que intervienen en la valoración de la violencia descontextualizada

Variables	Nada		Poco		Mucho		Total
	N	%	N	%	N	%	
<i>Legitimar</i>	403	84,13	75	15,66	1	0,21	479
<i>Deslegitimar</i>	120	25,05	248	51,77	111	23,17	479
<i>Adaptar la norma</i>	368	76,83	87	18,16	24	5,01	479

Realizando un primer acercamiento a estos resultados, comprobamos que la valoración parental de la violencia descontextualizada es, tal y como pronostica nuestra hipótesis, mayoritariamente negativa. En primer lugar, en lo que respecta a la aceptación de la violencia, se observa que la mayoría de los progenitores no emite ningún mensaje de legitimación (84,13%) o, en todo caso, emiten uno (15,66%). Un resultado similar es el de aquellos elementos del discurso que reflejan que el padre necesita averiguar qué ha ocurrido para adaptar la norma a la situación (76,83% en ningún caso y 18,16% en una ocasión). Es decir, el modelo más frecuente es el de aquellos progenitores que no legitiman en absoluto la violencia descontextualizada y que no precisan conocer los aspectos situacionales para valorar la misma. En cuanto a los mensajes que reflejan que el padre reprueba la violencia, se observan en alguna ocasión en el 51,77% de los progenitores y en más de una ocasión, en el 23,17% de los casos. A continuación se muestran estos resultados gráficamente (Figura 5.1).

³²⁴ Como se ha expuesto previamente (véase apartado 4.7 del Capítulo 4), a la hora de analizar la valoración parental acerca de la violencia descontextualizada, se ha tenido en consideración el total del número de sujetos (479) en lugar del número de unidades resultantes en el total de respuestas. Sin embargo, existen más de 479 unidades de significación, dado que el discurso de los padres es complejo y matizado y cada respuesta contiene varias categorías. Por ello, se ha procedido a categorizar las variables *Legitimar*, *Deslegitimar* y *Adaptar la Norma* en tres valores (nada, poco y mucho), que reflejan el grado en que aparece cada una de las variables.

Figura 5.1: *Relación de las categorías de las variables que intervienen en la valoración de la violencia descontextualizada*



Por lo tanto, cuando un padre alude a la violencia de manera descontextualizada, es decir, sin hacer referencia a un caso particular, sino valorando el concepto como una posible forma de relación entre las personas, tiende a deslegitimar la posibilidad de su ejercicio. Estos resultados vendrían a confirmar la primera hipótesis planteada, aquella que aventura que el discurso parental (en el que se transmiten normas, valores y creencias) que hace referencia a la violencia descontextualizada, se centra principalmente en deslegitimarla. Esto se manifiesta porque los padres:

- Emplean en más ocasiones elementos que indican que deslegitiman la violencia en su discurso (el 74,94% de los sujetos³²⁵ ha utilizado una o más expresiones categorizadas como reflejo de deslegitimación).
- No suelen emplear elementos que indican que legitiman la violencia (el 84,13% no los utiliza en ninguna ocasión).
- No suelen emplear elementos que indican que adaptan la norma a las circunstancias de la pelea (el 76,83% no emplea ninguno).

Este análisis nos lleva a dos conclusiones: en primer lugar, el discurso en torno a la violencia descontextualizada tiene un carácter negativo. En concreto, el resultado más abultado es aquél que señala que no se aprecia, en el mensaje parental, ningún signo de aceptación hacia la violencia. En segundo lugar, los mensajes suelen ser concisos: en la mayoría de los casos, consiste en expresiones simples y discretas de

³²⁵ El 51,77% de los sujetos emiten una señal de deslegitimación en sus mensajes y el 23,17% más de una.

rechazo hacia la violencia. Cuando el padre hace referencia al concepto general *violencia*, no se plantea la bondad de su ejercicio; sin embargo, tampoco profundiza en los aspectos negativos de la misma (no se aprecian muchos elementos de deslegitimación en un mismo mensaje). Esto significa que, de suceder, la posible legitimación de la violencia se da ante una actuación concreta³²⁶; pero también que, previsiblemente, el mensaje más complejo, con más detalles acerca de la deslegitimación sucede ante situaciones específicas³²⁷.

Al respecto de la primera conclusión se trata de un resultado coherente con la literatura precedente, que considera que el concepto *violencia* implica un elemento valorativo de carácter negativo³²⁸ (Birnbacher, 1984; Fernández Villanueva, 2007; Martín Baró, 1983; Martín Morillas, 2003). A este respecto, añadimos que tal connotación está incorporada en otros términos relacionados con el de *violencia*, como puede ser *agresión* o *pelea*.

En cuanto a la segunda conclusión, indica que el verdadero sentido acerca de la violencia cotidiana se adquiere en los encuentros disciplinarios ligados a situaciones conflictivas concretas, y no cuando se hace referencia al término en abstracto. Esto lo demuestra el hecho de que, independientemente de que los sujetos no legitimen la violencia descontextualizada, tampoco emiten mensajes detallados acerca de la deslegitimación que les provoca. Se trata de mensajes escuetos, donde no se aprecia un discurso demasiado elaborado. Cuando se hace referencia a la violencia en abstracto, el adulto alude a su carácter negativo y no ofrece muchas razones o alternativas de conducta más positivas porque no existe un conflicto concreto donde poder contextualizarlas.

Este resultado se va a ampliar a partir de la información proveniente de las siguientes fuentes:

- El análisis que relaciona las tres variables (*Legitimar*, *Deslegitimar* y *Adaptar la norma*) que intervienen en el discurso de valoración de la

³²⁶ Véase apartado 5.2.2.

³²⁷ Tal y como se aprecia en el apartado 5.1.1.2, el elemento más usual en los mensajes parentales acerca de la violencia descontextualizada, es la norma para no emplear la violencia, sin más (*no pegues*).

³²⁸ Véase apartado 1.1.3 del Capítulo 1.

violencia descontextualizada, con el fin de conocer cómo se estructura el mensaje en base a estas variables.

- El análisis descriptivo de las categorías de las variables acerca de los modelos de valoración general de la violencia; en él se detallan los datos resultantes de la segunda fase de categorización, aquélla que contemplaba un mayor número de categorías y que nos permite concretar a qué aluden los mensajes de deslegitimación contenidos en el discurso general que el padre realiza en torno a la violencia descontextualizada.
- El análisis de la segunda pregunta del cuestionario, aquélla que hace referencia a la existencia de diferencias en la valoración general de la violencia en función de las características de los actores³²⁹. Se trata de conocer si los padres transmiten en su discurso acerca de la violencia descontextualizada que ésta puede ser legítima si se dan determinadas circunstancias (por ejemplo, si la persona que ejerce la violencia es más fuerte o más débil que su oponente, si es varón o mujer o si se conocen previamente).
- El análisis de las preguntas que hacen referencia a la forma en que se realiza la transmisión de la legitimación de la violencia descontextualizada.
- El análisis de aquellas preguntas que indican las expectativas de los padres al respecto del efecto del mensaje en relación a la violencia descontextualizada en sus hijos.

5.1.1.1.- ANÁLISIS DE LAS VARIABLES QUE INTERVIENEN EN EL DISCURSO DE VALORACIÓN DE LA VIOLENCIA

Tal y como hemos comprobado, los mensajes que los padres transmiten a sus hijos cuando hacen referencia a la violencia de manera descontextualizada, no se centran sólo en indicar que la violencia es condenable o deseable, sino que se componen mensajes en los cuales se aprecia cierto sentido de legitimación y de deslegitimación en diverso grado. Las respuestas de los sujetos contienen aspectos de las tres variables descritas³³⁰. A continuación, se muestra el análisis acerca de la

³²⁹ Véase apartado 1.1.3.2 del Capítulo 1.

³³⁰ Recordemos el ejemplo que se ha expuesto anteriormente, codificado como c.354 (véase apartado 5.1.1). Aquí, en un mismo mensaje, el padre transmitía que legitima, deslegitima y adapta la norma en

relación que existe entre todos estos elementos en un mismo mensaje. Se trata de conocer qué categorías (*Nada*, *Poco* o *Mucho*) de las variables (*Legitimar*, *Deslegitimar*, *Adaptar la norma*) correlacionan entre sí o aparecen juntas en el mismo mensaje con mayor probabilidad. Este análisis persigue obtener más información acerca de cómo es el discurso parental cuando se hace referencia a la violencia descontextualizada: por ejemplo, cómo se transmite un mensaje de legitimación de la violencia, si aparece matizado por expresiones que, a la vez desaprueban la violencia o que limitan su ejercicio si se cumplen determinadas circunstancias.

Con este fin, se llevó a cabo un análisis correlacional³³¹. A través de las tablas de contingencia resultantes, comprobamos qué categorías resultan relacionadas de forma significativa y en qué sentido lo están. Para ello, se ha tenido en cuenta los valores resultantes de χ^2 y de V de Cramer. Veamos, entonces, cuáles son las categorías que correlacionan en los mensajes que los padres transmiten a sus hijos acerca de la violencia descontextualizada.

La primera relación significativa se da entre las variables *Legitimar* y *Deslegitimar*³³²: concretamente, en las respuestas en las que existen muchos elementos que reflejan deslegitimación de la violencia, también se observan algunos que indican que se legitima (es decir, correlacionan los valores *Deslegitimar mucho* y *Legitimar poco*). A pesar de que parece lógico pensar que estas variables correlacionarían de otra manera (quien *Deslegitima mucho*, *Legitima nada*), la explicación de este resultado es que aquellos padres que se aventuran a aceptar en parte la violencia descontextualizada (*Legitiman un poco*), tienden a emitir muchos más mensajes de rechazo (*Deslegitiman mucho*), con el fin de manifestar una valoración coherente con el discurso social. El hecho de que el sujeto emplee muchos matices que dan cuenta de la repulsa que les

una ocasión. Es decir, en este caso se daban juntas las categorías *Legitima poco*, *Deslegitima poco* y *Adapta la norma poco*.

³³¹ Se trataba de relacionar variables de tipo nominal: por ello se obtuvieron tablas de contingencia y se valoraron los residuos tipificados corregidos de cada celda, como indicadores de la significación de la relación (la diferencia entre lo que cabría esperar obtener en el cruce entre las categorías de dos variables de no existir relación entre ellas y lo que realmente se obtuvo). Se realizó el cálculo del estadístico χ^2 como índice de distribución de probabilidad continua aplicada a la distribución discreta de las frecuencias observadas. Para interpretarlo, se empleó la medida de asociación *V de Cramer*, que define el grado de asociación entre las variables y que varía de 0 a 1. En este cálculo no se pronostica el sentido de la correlación; es decir, se observan las correlaciones significativas, pero no se predice si una afecta a la otra, es su causante o viceversa (los residuos tipificados corregidos tienen un signo -positivo o negativo-, que indica si las dos variables correlacionan en la misma dirección o en dirección contraria).

³³² Siendo $\chi^2 = 22,83$; V de Cramer = .154; Sig. Asintótica (bilateral) = .000.

produce la violencia en el mismo mensaje en el que expresan cierta aceptación, es el resultado de dos procesos psicológicos.

En primer lugar, como ya se ha comentado, el discurso social acerca de la violencia gira en torno a su negación y estos padres, a pesar de admitir que podrían legitimar la violencia de manera descontextualizada, añaden detalles que dan cuenta del rechazo que les produce. La línea de respuestas más habitual es acorde al discurso que se espera en nuestro entorno y cuando se reconoce un aspecto positivo de la violencia, debe ser especialmente matizado. Tal y como se señalaba anteriormente³³³, los mensajes de valoración de la violencia descontextualizada son escuetos y se ciñen a su deslegitimación. Ahora bien, cuando se admite cierta legitimación, los mensajes son más elaborados: el individuo necesita sentir que su discurso no es totalmente contrario al mayoritariamente aceptado, tal y como propone el concepto de *autorrepresentación*³³⁴: de esta manera, los sujetos demuestran la necesidad de dar una imagen determinada ante una audiencia. Esta audiencia no está representada únicamente por la autora de la investigación, sino por cualquier oyente de un discurso que da cuenta de un concepto negativamente valorado en nuestro entorno.

En segundo lugar, el padre que acepta en parte la violencia en su discurso público, probablemente está sintiendo cierta *disonancia*³³⁵ entre sus creencias, acciones y sentimientos puesto que considera cierto grado de rechazo y aprobación a la vez. Al añadir en su respuesta ciertos elementos que deslegitiman la violencia, gradúa y matiza su respaldo hacia la violencia, reduciendo esta disonancia.

Un mensaje de este tipo sería aquél en el que el padre indica a su hijo que no le gusta que pelee, que debe evitarlo, que es preferible que genere alternativas no violentas (*Deslegitima mucho*), aunque, si no lo puede solucionar de otra manera, debe defenderse (*Legitima poco*). Por ejemplo:

Mi opinión general es que evite la violencia. Si alguien le molesta o le pega, que acuda a un responsable (profesor, director,...) En última instancia, que se defienda. (c.65)

³³³ Véase apartado 5.1.2.

³³⁴ Véase apartado 2.2 del Capítulo 2.

³³⁵ Véase epígrafe *Disonancia cognitiva*, en el apartado 2.3.2.3 del Capítulo 2.

La segunda relación significativa es la que indica que aquellos sujetos que no tienen una valoración de aceptación o negación de la violencia en general, sino que esperarían a conocer las circunstancias concretas para dictar una norma (*Adaptan la norma mucho*), no expresan elementos que indiquen legitimación ni deslegitimación en su mensaje³³⁶ (*Legitiman nada y Deslegitiman nada*). La relación entre estas variables es coherente: la variable *Adaptar la norma* indica que el sujeto no rechaza ni ampara la violencia en general, a priori.

Por lo tanto, podemos concluir que el discurso de valoración hacia la violencia descontextualizada expresa, fundamentalmente, su rechazo; las veces en que se admite cierta legitimación, el mensaje se completa con elementos que matizan esta aceptación (por ejemplo, sólo en casos de defensa, después de agotar otras vías). Los padres no quieren destacarse en este discurso como abanderados de la legitimación de la *violencia justa*, y menos cuando se trata de un discurso dirigido a sus propios hijos; por ello, en la mayoría de las ocasiones, no admiten su ejercicio. Por esta razón, cuando lo hacen, tratan de transmitir un mensaje comprensible, donde el peso de la valoración positiva quede amortiguado y perfectamente matizado por el de la deslegitimación.

5.1.1.2.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS CATEGORÍAS DE LAS VARIABLES PROPIAS DE LA VALORACIÓN GENERAL DE LA VIOLENCIA

Como se decía anteriormente³³⁷, las primeras fases del proceso de categorización permitieron obtener una idea detallada del mensaje acerca de la violencia descontextualizada. Se observa que las respuestas giran en torno a tres aspectos: qué dice el padre, qué norma dicta y qué hace al respecto. A continuación, describimos brevemente la distribución de las categorías formadas³³⁸.

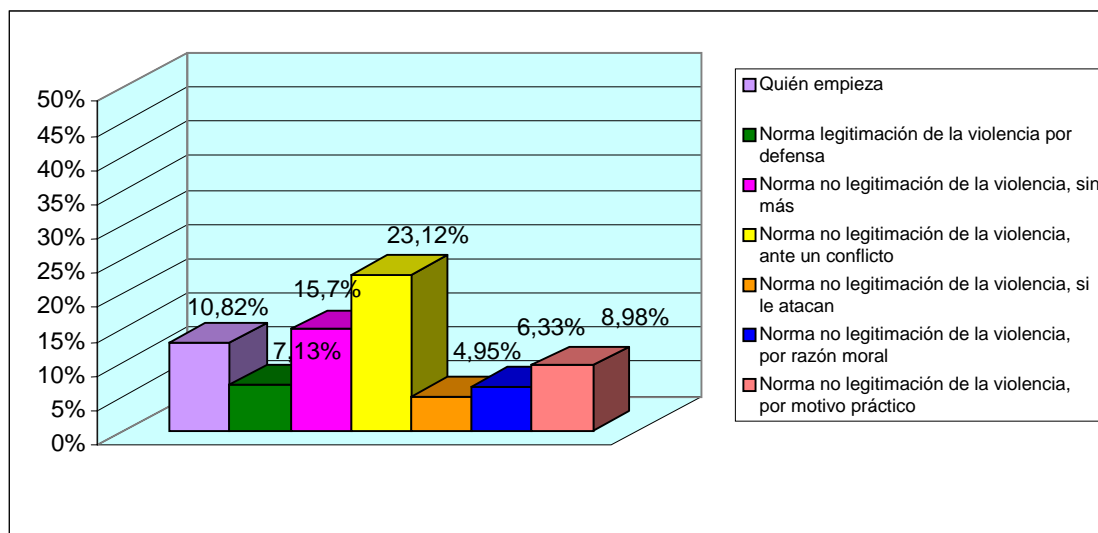
³³⁶ Siendo la relación *Adaptar la norma* – *Legitimar*: $\chi^2=10,86$; V de Cramer=.106; Sig. Asintótica (bilateral)=.028 y la relación *Adaptar la norma* - *Deslegitimar*: $\chi^2=18,12$; V de Cramer =.138; Sig. Asintótica (bilateral) =.001.

³³⁷ Véase apartado 5.1.1.

³³⁸ La distribución de las categorías contempladas en las primeras fases del proceso de categorización están recogidas en el Anexo 5.1. Cada vez que se aluda en este Capítulo a esta fase del proceso de categorización, se remite al lector a este Anexo.

La Figura 5.2 muestra gráficamente las categorías con más frecuencia de aparición³³⁹.

Figura 5.2: Respuestas más frecuentes acerca de la violencia descontextualizada



Recordemos que la primera fase del proceso de categorización había dado como resultado la agrupación de las unidades del discurso acerca de la violencia descontextualizada en torno a tres cuestiones³⁴⁰: qué dice el padre, qué norma dicta y qué hace al respecto. La mayoría de las respuestas obtenidas pertenecen al segundo grupo: los padres suelen optar por hacer referencia a una norma de conducta cuando aluden a la violencia descontextualizada. Entre las normas más citadas se encuentran, fundamentalmente, aquellas que atienden a la deslegitimación de la violencia:

- Norma que rechaza el ejercicio violento en caso de conflicto (23,12%).
Ante un conflicto, los padres proponen diversas alternativas: *acudir a un adulto* (6,90%), *retirarse* (6,67%) o *dialogar* (9,55%).
- Norma que rechaza el ejercicio de la violencia, sin más (por ejemplo, *no pegues*) (15,77%).
- Norma que rechaza el ejercicio violento a través de un razonamiento práctico. En este caso, el padre prefiere aludir a las consecuencias negativas de la violencia (8,98%).

³³⁹ El total de proporciones de la Figura 5.1 no es el 100%. Esto se debe a que no están representadas las categorías con una frecuencia muy baja de aparición.

³⁴⁰ Véase apartado 4.7 del Capítulo 4.

- Norma que rechaza el ejercicio violento a través del razonamiento moral (6,33%).
- Norma que rechaza el ejercicio violento en caso de resultar atacado. Esta situación es contemplada en menos ocasiones por los sujetos, siendo la alternativa más frecuente la de *acudir a un adulto* (3,22%).

Tal y como se observa, los padres emplean muchos más mensajes de deslegitimación de la violencia que mensajes de aceptación cuando no se hace referencia a un conflicto determinado. Concretamente, y en línea con lo que se ha expuesto³⁴¹, se trata de respuestas escuetas, en las que incluso, aparece una sola unidad de análisis, una categoría: sencillamente la norma de deslegitimación de la violencia (por ejemplo: *no se pega*). La categoría más frecuente es *Norma no legitimadora de la violencia sin más* (15,77%). Es decir, de nuevo comprobamos que el discurso en torno a la violencia descontextualizada no es demasiado elaborado porque no atiende a circunstancias determinadas, que son las que matizan y enriquecen el mensaje parental.

5.1.1.3.- ANÁLISIS DE LAS CIRCUNSTANCIAS QUE MATIZAN EL MENSAJE SOBRE LA VALORACIÓN DESCONTEXTUALIZADA DE LA VIOLENCIA

A través de la segunda pregunta del cuestionario³⁴² pretendemos saber si la norma general contemplada en el discurso que el padre asume cuando se trata de valorar la violencia descontextualizada, admite excepciones en función de las características de los menores que interactúan: si se legitima o se deslegitima más por tener diferente edad o género o si se conocen previamente o no. Tal y como se ha expuesto³⁴³, la legitimidad para ejercer violencia es función de las características de la persona que actúa. Estas características pueden ser más o menos estables en el tiempo o depender de las circunstancias del conflicto concreto. Cuando los padres admiten que existen matices en la norma general acerca de la violencia, en ocasiones aluden a situaciones específicas, que alejan su discurso de la violencia descontextualizada.

³⁴¹ Véase apartado 5.1.2.

³⁴² ¿Lo que le dices es diferente según el niño/la niña con que se pelee? (si es mayor o menor que él/ella, si es niño o niña, si le conoce o no,...) No ☐ Sí ☐ ¿En qué sentido?

³⁴³ Véase apartado 1.1.3.2 del Capítulo 1.

En la Tabla 5.2 se muestra la categorización que comprende esta pregunta y los resultados obtenidos. En el 57,58% de las 455 respuestas dadas, se niega que existan diferencias en este aspecto; es decir, que el mensaje acerca de la legitimación de la violencia descontextualizada que los padres han desarrollado en la primera pregunta, en general, no admite matices ni excepciones.

Tabla 5.2: *Diferencias en la norma general*

	N	%
Variable 2.1. <i>Existencia de diferencias</i>		
No hay diferencias en la norma	262	57,58
Variable 2.2. <i>Diferencias si hijo es mayor</i>		
Si hijo mayor, evitar	85	18,68
Si hijo mayor, legitimar	2	0,44
Total variable 2.2	87	19,12
Variable 2.3. <i>Diferencias si hijo es menor</i>		
Si hijo menor, evitar	47	10,33
Si hijo menor, legitimar	4	0,88
Total variable 2.3	51	11,21
Variable 2.4. <i>Diferencias por sexo</i>		
Si hija niña y el otro niño, evitar	6	1,32
Si hijo niño y la otra niña, evitar	12	2,64
No diferencias por sexo	9	1,98
Total variable 2.4	27	5,93
Variable 2.5. <i>Diferencias si se conocen y pega frecuentemente</i>		
Si se conocen, evitar	20	4,40
Si el otro siempre le pega, evitar	4	0,88
Si el otro siempre le pega, legitimar	4	0,88
Total variable 2.5	28	6,15
Total de la pregunta	455	

Ahora bien, en el 42,42% de las respuestas dadas, se refleja que sí existen diferencias en cuanto a la forma de valorar la violencia en función de una serie de variables³⁴⁴. En la Tabla 5.3 se indican los porcentajes que representan estas variables para las personas que sí establecen un mensaje diferencial en función de la edad, el género o el grado de conocimiento previo de los protagonistas. De entre los padres que sí valoran la violencia descontextualizada de manera diferente, el 71,5% consideran la *edad* como la clave de estas diferencias; el 13,99%, el *género* de los protagonistas; el 10,36%, la *relación previa* de los menores y el 4,14%, el hecho de que el niño con el que pelea su hijo le *haya agredido en otras ocasiones*.

³⁴⁴ Los porcentajes que se señalan a continuación están basados en el N=193, que es el total de sujetos que sí consideran que hay matices en el mensaje.

Tabla 5.3: *Diferencias en la norma general en función de la edad, el sexo y la relación previa*

	N	% (sobre 193)
Variable 2.2: <i>Diferencias si hijo es mayor</i>		
Si hijo mayor, evitar	85	44,04
Si hijo mayor, legitimar	2	1,04
Total variable 2.2	87	45,07
Variable 2.3: <i>Diferencias si hijo es menor</i>		
Si hijo menor, evitar	47	24,35
Si hijo menor, legitimar	4	2,07
Total variable 2.3	51	26,42
Variable 2.4: <i>Diferencias por sexo</i>		
Si hija niña y el otro niño, evitar	6	3,11
Si hijo niño y la otra niña, evitar	12	6,22
No diferencias por sexo	9	4,66
Total variable 2.4	27	13,99
Variable 2.5: <i>Diferencias si se conocen y pega frecuentemente</i>		
Si se conocen, evitar	20	10,36
Si el otro siempre le pega, evitar	4	2,07
Si el otro siempre le pega, legitimar	4	2,07
Total variable 2.5	28	14,5
Total de la pregunta	193	

En la mayor parte de las ocasiones, los adultos señalan que estas circunstancias deberían tenerse en cuenta para reprobar la violencia, y no para admitirla. Concretamente, de entre los padres que consideran la *edad* como una variable relevante³⁴⁵ (el 71,5%), el 44,04% creen que, si su hijo es mayor que el otro niño, no debe pegarle y el 24,35% consideran que si su hijo es el menor, tampoco debe pegar. Sólo valorarían la edad como un determinante para legitimar la violencia algunos padres: el 1,04% cuando el hijo es mayor y el 2,07% cuando el hijo es menor que el otro protagonista. En estos últimos casos, es conveniente tener en cuenta qué considera el padre que otorga una mayor legitimación a la violencia. Cuando la razón que se admite para legitimar un acto de violencia por parte del niño es que éste es mayor, el padre respalda una medida disciplinaria, ejemplar. Cuando se legitima la violencia ejercida por el niño porque éste es más pequeño, se trata de respaldar un acto justo, otorgando a la parte *débil* el respaldo, en línea con los planteamientos teóricos precedentes³⁴⁶.

El 13,99% de los padres han indicado que el aspecto del *género* es importante a la hora de dictar la norma al respecto de la violencia descontextualizada; sin embargo,

³⁴⁵ De entre los padres que consideran que la edad es un factor relevante, 87 (el 45,07%) creen que la norma debe ser diferente si su hijo es mayor y 51 (el 26,42%), indican que la norma es diferente si su hijo es menor. El porcentaje que aquí se señala (71,5%) es la suma de ambos.

³⁴⁶ Véase apartado 2.3.3 del Capítulo 2.

de ellos, el 4,66% destaca esta variable para indicar que no deben existir diferencias en función de si el menor es niño o niña. El resto de las respuestas (9,33%) van dirigidas a plantear el género como un factor a tener en cuenta para rechazar más la violencia, nunca para admitirla. De entre los padres que han señalado que se trata de una circunstancia clave para deslegitimar la violencia, la mayoría indica que si su hijo es un niño y la otra protagonista una niña, se debe evitar la violencia (en el 6,22% de los casos) y si la niña es la hija, se deslegitima la violencia en el 3,11% de las ocasiones³⁴⁷.

Como podemos observar, tanto el género como la edad de los protagonistas se consideran circunstancias que regulan la posibilidad de legitimación de la violencia de la parte *fuerte* del conflicto: aquél de *más edad* o el *niño*. A éstos se les niega especialmente la posibilidad de comportarse violentamente hacia la parte considerada *débil*: el de *menos edad* o la *niña*. De manera que las circunstancias que los progenitores tendrían en cuenta se dirigen fundamentalmente a evitar la violencia. Cuando se supone que uno de los dos menores es más débil, se deslegitima la violencia en mayor medida.

Por último, en lo que respecta a la *relación anterior* entre los niños, se ha obtenido que los padres prefieren que se evite la violencia cuando los dos protagonistas se conocen previamente (4,40%). Si *el niño oponente pega con frecuencia* a su hijo, existen tantos padres que legitimarían la respuesta violenta de su hijo (2,07%) como padres que la deslegitimarían (2,07%) debido a esta circunstancia. Para los primeros, se trata de la justificación que otorga la legitimación a la violencia, mientras que para los segundos es una circunstancia indicadora de cierto riesgo.

Observamos que, en general, los padres no contemplan circunstancias que les hagan variar su discurso general. Concretamente, no hayamos tantas diferencias como cabría esperarse en función, fundamentalmente, del género. Al realizar un análisis de correlaciones entre estas variables (*Género – Legitimar, Deslegitimar, Adaptar la norma*), no se observan relaciones estadísticamente significativas en ningún caso. La idea de que los niños no deben pegar a las niñas no está apenas presente en los mensajes parentales; de hecho, a diferencia de lo que sucede con otras variables, los

³⁴⁷ El resto de los padres (el 4,66%), señala que no admitiría excepciones en función del género de los menores.

padres señalan explícitamente que no hay diferencias entre niños y niñas. La explicación que encontramos para este resultado es que, mientras que hace unos años la cultura dictaba claramente un mensaje de deslegitimación de la violencia hacia las niñas, actualmente este discurso convive con otro de igualdad. Lo que se espera del rol de unos padres jóvenes es que hagan ver a sus hijos e hijas que las personas no deben ser tratadas de diferente manera en función de su género. Este mensaje se encuentra en plena evolución y está claramente influido por cierto discurso feminista, aquél que contempla la igualdad de los géneros³⁴⁸. Sin embargo; esta igualdad no conlleva la deslegitimación de la violencia. El hecho de que los niñas y los niños sean iguales puede implicar, incluso, la legitimación de la violencia en las niñas y no la deslegitimación de la violencia en los niños.

Probablemente la consideración de la variable *género* en la valoración de la violencia, sí está influida por el efecto de la *deseabilidad social*. Sin embargo, la literatura revisada sí da cuenta de un discurso diferencial de hombres y mujeres en torno a la violencia³⁴⁹ (Astin, Redston y Campbell, 2003; Galdames y Arón, 2007), lo cual nos reafirma en la idea, previamente comentada, de que el verdadero modelo de valoración de la violencia, se forja a través de los encuentros disciplinarios, en las situaciones conflictivas cotidianas, y no tanto a partir del discurso descontextualizado.

5.1.1.4.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA TRANSMISIÓN DE LA LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA DESCONTEXTUALIZADA

En el apartado anterior se ha hecho referencia al contenido del mensaje parental acerca de la violencia descontextualizada: *qué* mensaje se transmite. En éste, nos centramos en la forma en que este proceso se lleva a cabo: *cómo* se transmite. Con este fin, recogemos los resultados del análisis descriptivo efectuado en las preguntas³⁵⁰ 6, 7, 8, 9 y 20. Además, se han cruzado las variables resultantes de estas preguntas con aquéllas que intervienen en el discurso acerca de la violencia descontextualizada: *Legitimar, Deslegitimar y Adaptar la norma*. El motivo de este análisis es comprobar la

³⁴⁸ Véase epígrafe *La legitimación*, en el apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1.

³⁴⁹ Concretamente, se observa una valoración más positiva hacia la violencia por parte de los hombres. Esto conlleva diferencias en la expresión del discurso, estando más centrado el de las mujeres en las excusas y el de los hombres en las justificaciones (véase apartados 3.1.2.1 y 3.1.2.2 del Capítulo 3).

³⁵⁰ Véase epígrafe *Preguntas sobre la transmisión del patrón parental de legitimación de la violencia descontextualizada*, en el apartado 4.5.1 del Capítulo 4.

relación que existe entre la forma de valorar la violencia descontextualizada y el modo en que esta valoración se transmite: conocer si determinados métodos disciplinarios son más propios de aquéllos que aceptan o de aquéllos que rechazan la violencia.

- El castigo como forma de transmisión de la legitimación de la violencia descontextualizada³⁵¹.

La pregunta 6 hace referencia al castigo como una forma de transmitir el mensaje referido a la violencia descontextualizada: de hacer que se entienda y que se cumpla la norma dictada. En la Tabla 5.4 se pueden observar los resultados del análisis descriptivo de esta variable. De los 470 elementos detectados en las respuestas ofrecidas a esta pregunta, la mayoría aluden a la negación de esta práctica: el 65,96% de los sujetos no emplea el castigo como una forma de hacer entender al menor su mensaje, mientras que el 25,11% sí lo hace.

Por otro lado, sólo el 8,94% de los progenitores señalan que sí castigarían a sus hijos en caso de que éstos hubieran sido responsables de la situación. Las categorías iniciales, más detalladas, nos permiten comprender a qué se refieren los sujetos que castigarían al niño si fuera culpable: *Depende de si lo merece, de si ha iniciado la pelea, de las circunstancias de la pelea o de la intención de su hijo*. Los padres emplearían el castigo como medio de transmisión de su patrón de la normatividad vinculada a la violencia, siempre y cuando consideraran que su hijo *no debería* haberse comportado violentamente: en definitiva, cuando su hijo estuviera atacando a otro niño y no defendiéndose de él, de acuerdo al modelo de legitimación contemplado en nuestro entorno³⁵². Si, efectivamente, estos padres actúan diferencialmente ante el ataque y la defensa (castigando y no castigando), están transmitiendo una valoración positiva del ejercicio de la defensa violenta, su legitimación.

³⁵¹ Pregunta 6: *Para que tu hijo/a aprenda a comportarse si un día tiene una pelea con otro niño/otra niña: ¿Le castigas? No ☐ Sí ☐ // ¿Cómo?*

³⁵² Véase apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1.

Tabla 5.4: Distribución de la variable Castigar en general

Variable 6.1: Castigar en general	N	%
No castiga en general	310	65,96
Sí castiga en general	118	25,11
Castiga si tiene la culpa, en general	42	8,94
Total	470	

Los resultados de las primeras fases de categorización nos indican que, entre aquellos progenitores que sí castigan a sus hijos con el fin de conseguir que cumplan las normas que les dictan, el 19,60% emplea la privación de recompensas³⁵³, es decir les retiran un estímulo positivo (por ejemplo, ir al parque a jugar o ver la televisión). Se trata de un *castigo negativo o por omisión*. Mientras que sólo el 3,42% aplican directamente un refuerzo negativo (por ejemplo, encerrarle en su habitación o darle un cachete). Esta práctica está socialmente peor considerada e, incluso, como se ha mencionado³⁵⁴, ha dejado de estar amparada por la Ley.

En cuanto a la relación existente entre esta variable y las propias del patrón de legitimación de la violencia descontextualizada, se observan dos resultados significativos.

En primer lugar, aquellos padres que no muestran ningún signo de legitimación de la violencia en su discurso, sí castigan a sus hijos como medio para lograr que comprendan lo que quieren transmitir: es decir, los adultos que menos admiten la práctica violenta (al menos en su discurso descontextualizado), sí consideran que el castigo es buen medio para que sus hijos interioricen cómo deben comportarse ante un conflicto³⁵⁵. Por lo tanto, el castigo se destaca como un medio empleado fundamentalmente por aquellos progenitores que pretenden socializar a sus hijos en la no violencia. En concordancia con los referentes teóricos mencionados, por un lado, el castigo se emplea para hacer entender que la forma de proceder violenta es inadecuada³⁵⁶, dado que los niños comprenden que los castigos obedecen a un mal comportamiento por su parte. Por otro lado, el castigo puede ser empleado por los padres como un medio para fomentar que se desarrolle el sentimiento de culpa por

³⁵³ Véase Anexo 5.1.

³⁵⁴ Véase apartado 3.1.2.2 del Capítulo 3.

³⁵⁵ Siendo $\chi^2=15,980$; V de Cramer=.130; sig. Asintótica (bilateral)=.003.

³⁵⁶ Véase apartado 1.2.1.1 del Capítulo 1.

haber causado daño³⁵⁷, antecedente obligado de la actitud de empatía: una de las posibles consecuencias del castigo es que el niño se sienta mal por agredir a otro y aprenda a ponerse en su lugar. Si bien es cierto que no todos los sujetos utilizan el castigo con este fin³⁵⁸, sí se trata de uno de los motivos que lo justifican.

En segundo lugar, aquel padre que acepta en parte (*Legítima un poco*) la violencia descontextualizada, también castiga a su hijo, pero sólo si considera que éste es el responsable: si ha tenido la culpa de que se produjera el conflicto, es decir, si ha atacado u ofendido al otro niño. Este resultado es coherente, puesto que aquellos sujetos que admiten cierto ejercicio de la violencia, precisamente admitirán aquél realizado como medio de defensa propia.

- La ejemplificación como forma de transmisión de la legitimación de la violencia descontextualizada³⁵⁹.

De entre los 418 elementos que se han hallado en las respuestas dadas a esta pregunta, la mitad reflejan que los sujetos sí aceptan la ejemplificación como un medio para hacer comprender a los niños su mensaje (véase la Tabla 5.5).

Tabla 5.5: Distribución de la variable Ejemplificar

Variable 7.1: Ejemplificar	N	%
No le da ejemplos	209	50,00
Sí le da ejemplos	209	50,00
Total	418	

En la segunda fase del proceso de categorización se obtuvieron dos variables: *Ejemplificar* (que se refiere a si se hace o no y a quién se alude) y *Por qué ejemplifica*. En lo que respecta a la primera, se observa que las personas que deciden emplear ejemplos con sus hijos, fundamentalmente utilizan ejemplos positivos de los adultos significativos: principalmente hacen referencia a su propia conducta, al comportamiento de los padres, con el fin de que el niño comprenda la manera en que

³⁵⁷ Véase apartado 3.2.1.1 del Capítulo 3.

³⁵⁸ El castigo es una expresión de la disciplina denominada *afirmación de poder*. Como se ha expuesto previamente (véase apartado 3.2.1.1 del Capítulo 3), este método puede ser empleado con el fin de que el niño interiorice el sentimiento de culpa, pero también puede ser el reflejo de un intento de los padres por mantener la autoridad.

³⁵⁹ Pregunta 7: ¿Le pones ejemplos de cómo se comportan ante las peleas otras personas? No ☐ Sí ☐ // ¿Quiénes? // ¿Por qué?

debe actuar. Por ejemplo, un sujeto emplea el estereotipo de la forma de actuar de las madres para hacer entender a su hijo que no se debe pegar:

Las mamás. Las mamás no se pelean, las mamás hablan. (c.207)

En lo que respecta a la segunda variable (*Por qué ejemplifica*), en consonancia con la prevalencia del mensaje de rechazo hacia la violencia descontextualizada, los padres utilizan los ejemplos con el fin de hacer entender al niño que la violencia es ilegítima: el padre sostiene que ejemplifica para hacer comprender al niño que la violencia es negativa (20,30%) o para que aprenda a comportarse cuando se enfrente a un conflicto, deslegitimando la práctica violenta (24,35%). Por ejemplo:

A veces. Sobre todo si le ha llamado la atención un mal comportamiento, para que se vea reflejada y le dé algo de vergüenza. (c.343)

Sólo un 1,48% de los sujetos ejemplifican para transmitir a su hijo que la violencia es legítima: recurren a hablar de otras personas que actúan violentamente para enseñar a los menores que éste es un medio adecuado para defenderse. Por ejemplo:

Sí. Otros niños. Para que aprenda a primero hacer razonar al agresor y si es inútil, que sepa defenderse. (c.29)

En cuanto a la relación entre la ejemplificación como medio de transmisión del discurso acerca de la violencia descontextualizada y el contenido de este discurso, se ha obtenido que aquellas personas que deslegitiman la violencia descontextualizada en mayor medida, sí recurren a este método³⁶⁰. Este resultado se explica a partir de dos claves. Por un lado, los padres intentan desarrollar la actitud empática en sus hijos fomentando que aprendan cómo se sienten los demás a través de ejemplos³⁶¹. Por otro lado, tal y como proponen ciertos desarrollos teóricos centrados en la *Teoría de la Disuasión*³⁶², el padre hace ver a su hijo, a través de los ejemplos, los costes derivados de la acción violenta (en las otras personas). Además, genera en el menor la presión social necesaria para que se sienta avergonzado por haber actuado violentamente.

³⁶⁰ Siendo $\chi^2=11,772$; V de Cramer=.168; sig. Asintótica (bilateral)=.003.

³⁶¹ Véase apartado 3.2.1.1 del Capítulo 3.

³⁶² Véase apartado 1.2.1.1 del Capítulo 1.

- El razonamiento como forma de transmisión de la legitimación de la violencia descontextualizada³⁶³.

La legitimación de la norma, entendida como el razonamiento para hacer valer su cumplimiento, es otro de los métodos empleados por los padres para transmitir a sus hijos la forma en que valoran la violencia descontextualizada. En este caso, se han categorizado un total de 379 elementos en las respuestas, que han sido agrupados en cuatro variables. Las razones a las que más frecuentemente recurren los padres para explicar a sus hijos cómo valoran la violencia de manera descontextualizada, son aquéllas que se refieren a la no violencia, es decir, a la deslegitimación de la misma como una forma adecuada de relación. En la Tabla 5.6 observamos estos resultados.

Tabla 5.6: *Distribución de las variables sobre el razonamiento acerca de la violencia descontextualizada*

	N	%
Variable 8.1: <i>Razón general: no violencia y legítima defensa</i>		
Razón general: violencia no es eficaz	45	11,87
Razón general: legítima defensa	10	2,64
Total variable 8.1	55	14,51
Variable 8.2: <i>Razón general: soluciones no violentas</i>		
Razón general: diálogo es eficaz	75	19,79
Razón general: solución no violenta	39	10,29
Total variable 8.2	114	30,08
Variable 8.3: <i>Razón general: bondad y amistad</i>		
Razón general: bondad	63	16,62
Razón general: amistad	19	5,01
Total de la variable 8.3	82	21,64
Variable 8.4: <i>Razón general: respeto, normas sociales y bienestar</i>		
Razón general: respeto	63	16,62
Razón general: normas sociales	47	12,40
Razón general: estar bien	18	4,75
Total variable 8.4	128	33,77
Total de la pregunta	379	

Las razones que son empleadas en más ocasiones aluden a los siguientes aspectos:

- El diálogo es un recurso mejor (19,79%). Por ejemplo:

La violencia no lleva nunca a nada, en ningún caso, todo se puede arreglar hablando.
(c.79)

- Hay que ser bondadosos (16,62%). Por ejemplo:

³⁶³ Pregunta 8: *¿Qué razones le das para explicarle por qué se debe comportar así?*

Que es un chico bueno. Que es diferente, pacífico. (c.274)

- Hay que ser respetuosos (16,62%). Por ejemplo:

Insisto en que pegar no conduce a nada y que si quieren que te respeten debes respetar. En las peleas no hay un buen final, la que tú hagas y des, eso te harán y recibirás. (c. 286)

- Hay que cumplir con las normas sociales (12,40%)

Le explico que es una señorita y su comportamiento debe ser el adecuado a una señorita. (c.161)

- Ineficacia de la violencia para resolver conflictos (11,87%). Por ejemplo:

Le tengo dicho que el pegar, gritar, etc... no demuestra que tenga más razón que la otra persona. (c.43)

- Se debe procurar buscar una solución alternativa a los conflictos que no implique violencia (10,29%). Por ejemplo:

Que hay que utilizar la inteligencia, la reflexión, controlar las primeras reacciones. (c.455)

Se observa que aquellos sujetos que razonan con el fin de justificar el ejercicio de la violencia (2,64%), lo hacen siempre legitimando la misma como un medio de defensa. Por ejemplo:

Que entienda que nadie debe hacer daño a otra persona; sólo en defensa propia. (c.441)

A nivel teórico se ha destacado el valor de ofrecer a los niños alternativas a la conducta violenta³⁶⁴; sin embargo, esto será más frecuente ante la violencia contextualizada, porque estas opciones dependen de las circunstancias que rodean al conflicto.

Si recurrimos al sistema de categorización más extenso, aquél que se realizó en una segunda fase de este proceso, encontramos que los padres prefieren recurrir a cuestiones prácticas para explicar a sus hijos que la violencia no es conveniente, por ejemplo, algunas de las categorías creadas son: *No soluciona el conflicto*, *Empeora la situación* y *Trae consecuencias negativas*, además, *Dialogando se logra más*. Se trata

³⁶⁴ Véase epígrafe *Propuesta de alternativas* en el apartado 3.2.1.2 del Capítulo 3 y apartado 1.2.1.1 del Capítulo 1.

de un razonamiento por el cual se pretende hacer entender al niño que los beneficios de no emplear la violencia son grandes y que los costos por su empleo, también lo son.

En cuanto a la relación entre la consideración parental de la violencia descontextualizada y las razones que se ofrecen a los niños para transmitirles su opinión, se ha comprobado que existe una relación que, a pesar de ser obvia, es relevante. Aquellos padres que no legitiman en absoluto la violencia, utilizan el razonamiento basado en su falta de eficacia para resolver un conflicto y, en cambio, no emplean la razón de la legítima defensa³⁶⁵. Sin embargo, sucede lo contrario con aquellos sujetos que legitiman, al menos un poco, la violencia: éstos hacen referencia con más frecuencia a la legítima defensa y, lógicamente, no se centran en la ineficacia de la violencia. Obviamente, los padres que rechazan la violencia, transmiten a sus hijos que ésta es ineficaz y aquéllos que, al menos en parte, la aceptan, hacen ver a sus hijos el valor de la legítima defensa.

- Principios a los que se alude en la transmisión de la legitimación de la violencia descontextualizada³⁶⁶.

En la misma línea, cuando se trata de vincular un principio moral con el discurso acerca de la violencia descontextualizada, los padres hacen referencia fundamentalmente al *respeto*: así ocurre en el 36,97% de las ocasiones (véase Tabla 5.7).

³⁶⁵ Siendo $\chi^2=8,954$; *V de Cramer*=.403; sig. Asintótica (bilateral)=.003.

³⁶⁶ Pregunta 9: ¿Qué principios o valores crees que se esconden detrás de este consejo?

Tabla 5.7: Distribución de las variables sobre los principios acerca de la violencia descontextualizada

	N	%
Variable 9.1: Principios: no violencia y legítima defensa		
Principios: no violencia	66	12,20
Principios: legítima defensa	6	1,11
Principios: diálogo es eficaz	55	10,17
Total variable 9.1	127	23,48
Variable 9.2: Principios: autonomía y honradez		
Principios: autonomía	53	9,80
Principios: honradez	28	5,18
Total variable 9.2	81	14,97
Variable 9.3: Principios: bondad y amistad		
Principios: bondad	64	11,83
Principios: amistad	36	6,65
Total variable 9.3	100	18,48
Variable 9.4: Principios: respeto y normas sociales		
Principios: respeto	200	36,97
Principios: normas sociales	33	6,10
Total variable 9.4	233	43,07
Total de la pregunta	541	

Sin embargo, como se ha señalado, *el respeto*, como principio al que recurren los padres para fundamentar su argumentación acerca de la violencia descontextualizada, podría estar sosteniendo la legitimación o la deslegitimación de la misma. Es decir, los sujetos pueden aludir al respeto hacia los demás (y también hacia uno mismo) para rechazar la práctica violenta y también hacer valer la misma como un medio para conseguir que los demás nos respeten.

Con el fin de conocer a qué se refieren en este caso los progenitores, acudimos a los matices que aporta el esquema categorial resultante en la primera fase del proceso de codificación³⁶⁷ y comprobamos que, en este caso, los padres emplean este argumento, el respeto, para deslegitimar la violencia, puesto que tal categoría aglutina otras tales como: *Tolerancia*, *Transigencia*, *Comprensión* o *Aceptar opiniones diferentes*. Si se tratara de validar la violencia para lograr ser respetado, se haría referencia a valores como la dignidad, el honor o, incluso, la autoestima.

Otros de los principios a los que más se alude son: la *No violencia* (12,20%), que agrupa categorías más detalladas como el *Pacifismo*, y la *Bondad* (11,83%), que contiene categorías como: *Ayudar a los demás*, *Solidaridad*, *Humanidad* o *Hacer el bien*.

³⁶⁷ Véase Anexo 4.8.

- Frecuencia en el hábito de transmisión de la legitimación de la violencia descontextualizada³⁶⁸.

La última de las preguntas referidas a la transmisión del discurso parental en torno a la violencia descontextualizada, alude al hábito, a la frecuencia con que se dicta este mensaje. Se trata de conocer si hablar de la violencia de manera descontextualizada es una práctica habitual o no. Es decir, analizar las circunstancias en las que los padres transmiten sus creencias, valores y normas de conducta en torno a la violencia: si se trata de un mensaje habitual, que se deja ver en las conversaciones no relacionadas directamente con un conflicto concreto o su transmisión se limita a las situaciones conflictivas.

A este respecto, un amplio porcentaje de los progenitores señala que sí habla con sus hijos acerca de la violencia, aunque no se haya producido una pelea que haya motivado tal conversación. Tal y como se observa en la Tabla 5.8, el 71,99% de los padres sí transmite a los menores un mensaje en torno a la violencia descontextualizada.

Tabla 5.8: *Distribución de la variable Hábito de transmisión*

Variable 21.1: <i>Hábito de transmisión</i>	N	%
No se habla de violencia	128	28,01
Sí se habla de violencia	329	71,99
Total	457	

Los motivos por los que los sujetos no hablan acerca de la violencia de manera descontextualizada se han descrito en la categorización más amplia³⁶⁹. Los padres que no consideran necesario hablar de la violencia cuando no existe un conflicto concreto al que hacer referencia, explican que es debido a que no tienen un motivo para ello o porque creen que sus hijos conocen ya su mensaje.

En resumen, se observa que el razonamiento, en el que se emplean ciertos principios morales (fundamentalmente el respeto), es un método usual a la hora de transmitir el mensaje acerca de la violencia descontextualizada. La transmisión de este mensaje es cotidiana, no se limita a situaciones conflictivas. Tal y como se ha expuesto

³⁶⁸ Pregunta 20: *¿Habláis de esto en casa (de las peleas con otros niños, de cómo hay que comportarse,...) sólo cuando el niño/la niña se ha peleado?*

³⁶⁹ Véase Anexo 4.8.

anteriormente³⁷⁰, los mensajes que los padres dictan a sus hijos acerca de *cómo les gustaría que actuaran* y de *cómo les gustaría que fueran*, se encuentran con frecuencia en las conversaciones cotidianas. Éstos se centran en los valores que facilitan su desarrollo personal, mejoran sus relaciones interpersonales y facilitan su aprovechamiento escolar o laboral (García, Ramírez y Lima, 2000). Sin embargo, la ejemplificación y el castigo, no se emplean con tanta frecuencia para este fin. En cualquier caso, estos dos métodos son preferiblemente usados para transmitir el discurso predominante, aquél que se centra en la deslegitimación de la violencia descontextualizada. En conclusión: los padres que rechazan la acción violenta, transmiten a sus hijos su mensaje de manera activa, empleando en ocasiones métodos como el castigo o la ejemplificación con otras personas.

5.1.1.5.- EXPECTATIVA PARENTAL SOBRE LAS CONSECUENCIAS DEL MENSAJE DE LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA DESCONTEXTUALIZADA

Las creencias del padre acerca de la forma en que su mensaje afecta a su hijo han sido analizadas a través de una serie de preguntas³⁷¹ cuyos resultados completan y contextualizan el análisis que se ha venido desarrollando acerca del contenido del discurso sobre la violencia descontextualizada y la forma en que éste es transmitido.

- Percepción parental acerca de la obediencia del niño³⁷².

La mayoría de los padres considera que su hijo obedece la norma que se le dicta: un 66,74% de los sujetos contesta que el menor sigue los consejos que le dan. Sólo un 9,01% responde negativamente. Sin embargo, hasta un 24,25% reconoce que su hijo obedece sólo algunas veces, en función de la situación (véase Tabla 5.9). Esta última respuesta agrupa otras, contempladas en las fases de categorización más amplia, como: *Obedece cuando se repite mucho*, *Algunas veces*, *Le cuesta* o *Lo intenta*. De manera que, de acuerdo con los planteamientos teóricos precedentes³⁷³, los padres consideran que sus prácticas educativas son eficaces, puesto que la obediencia del mensaje, junto con la interiorización del mismo, son los dos signos que se consideran síntomas de tal eficacia.

³⁷⁰ Véase apartado 1.2.1.1 del Capítulo 1.

³⁷¹ Preguntas 3, 4, 5, 10, 19 y 21.

³⁷² Pregunta 3: *¿Crees que te hace caso en los consejos que le das?*

³⁷³ Véase apartado 2.3.4 del Capítulo 2.

Tabla 5.9: *Distribución de la variable Obediencia*

Variable 3.1: <i>Obediencia</i>	N	%
No obedece	42	9,01
Sí obedece	311	66,74
Depende, obedece a veces	113	24,25
Total	466	

En cuanto a la razón por la que los padres consideran que sus hijos no siguen la norma que les dictan, no se han dado apenas respuestas al respecto³⁷⁴. Algunas centran en el menor la responsabilidad de la desobediencia: el niño no obedece por causa de su edad o por su carácter. Estas respuestas son coherentes con las anteriormente citadas (*Obedece cuando se repite mucho, Algunas veces, Le cuesta o Lo intenta*). Otras dos categorías recogen aquellas respuestas que aluden a la norma en sí misma como causa de la desobediencia: el niño no hace caso del consejo que le transmite su padre porque éste es difícil de seguir ante determinadas circunstancias. Esto se refiere a la dificultad que implica obedecer una norma que deslegitima la violencia; es decir, el padre admite que si su hijo actúa violentamente, a pesar de que él rechaza esta conducta, es porque es difícil no comportarse así. En cualquier caso, se trata de categorías con baja frecuencia de aparición. En definitiva, de todos los factores contemplados en la literatura precedente que influyen en la obediencia del mensaje, los progenitores consideran que los más importantes son las características del menor (su edad o su carácter) y el razonamiento en sí mismo (el contenido del propio mensaje).

En lo que respecta a la relación de esta variable con el patrón de legitimación de la violencia descontextualizada, se encuentra una relación estadísticamente significativa con la variable *Adaptar la norma*. Los padres que no valoran directamente la violencia descontextualizada, sino que consideran que la norma a dictar depende de la situación concreta (*Adaptan mucho la norma*), consideran que sus hijos sí les obedecen. Estos padres sienten que sus hijos siguen sus consejos, pero en realidad, no están obedeciendo un mensaje claro y consistente, que les resulte más o menos cómodo en cada situación concreta, sino que obedecen la norma adaptada a la situación. La consecuencia previsible es que se dificulta la interiorización del mensaje, puesto que, para que se diera, el mismo tendría que ser legible, tal y como se ha explicado previamente.

³⁷⁴ Véase Anexo 5.1.

- Percepción parental acerca del efecto de su mensaje en el niño³⁷⁵.

La mayoría de los progenitores consideran que el mensaje que les hacen llegar a sus hijos en torno a la violencia no les acarrea ningún problema; concretamente, el 75,17% de los padres cree que esto es así. Sin embargo, hasta un 15,95% de los sujetos responde que la norma que dicta tiene repercusiones negativas en su hijo y un 8,88% cree que le causa algunos problemas (véase Tabla 5.10).

Tabla 5.10: *Distribución de la variable Eficacia de la norma*

Variable 4.1: <i>Eficacia de la norma</i>	N	%
Norma le va bien en general	330	75,17
Norma le va mal	70	15,95
Norma le causa algunos problemas	39	8,88
Total	439	

Estos datos se complementan con la información más cualitativa de las primeras fases del proceso de categorización. Por ejemplo, se observa que el 7,44% de los padres responden que el mensaje que transmiten es el correcto y que su efecto en sus hijos es positivo porque se consigue que no peleen. Sin embargo, en un 9,50% de las ocasiones, los padres reconocen que el mensaje tiene una consecuencia negativa en los niños: no se defienden y los otros menores les pegan. Veamos algunos ejemplos:

Le va más mal que bien. Abusan en ocasiones de él (c.46)

Sí le trae problemas, porque al evitar el problema los niños piensan que tiene miedo y le molestan más. (c.162)

Como no me gusta que se meta con nadie, muchas veces se meten con él y no sabe defenderse. (c.348)

Le ha traído muchos problemas, pues le llamaban “gallina”, “bebé” y “cobarde”. (c.206)

Se trata, por lo tanto, de aquellos sujetos que les dicen a sus hijos que no deben pelear, es decir, que deslegitiman la violencia y, como consecuencia, según los padres, resultan agredidos. Estas personas consideran que el niño obedece este mensaje; sin embargo, la interiorización del mismo puede ser positiva (porque los niños aprenden que la violencia es ilegítima) o negativa (el menor resulta agredido: recibe insultos, se acobarda o no sabe defenderse y abusan de él). Ahora bien, puede ser que estos niños no

³⁷⁵ Pregunta 4: *¿Crees que esto que le dices le va bien o más bien le trae problemas añadidos?// Si consideras que tiene problemas, ¿cuáles son?*

resultaran atacados si tuvieran otras estrategias para defenderse. De hecho, algunos de los padres atribuyen este problema a la *timidez*, que provoca, en su opinión, no sólo que los menores no actúen violentamente, sino que no sean asertivos o no tengan otras alternativas de actuación:

Pues los problemas que tiene es que es muy tímida, prefiere que le peguen antes de armar un escándalo. (c.256)

En la minoría de las ocasiones, los padres que consideran que no saber defenderse con violencia es un problema, son aquellos que legitiman la violencia descontextualizada. Por ejemplo:

Quizás le traiga problemas al pensarlo. El problema es que no es agresivo. (c.382)

A pesar de que se da en una minoría de las ocasiones, la percepción parental de que su hijo resulta perjudicado al no actuar con violencia, es una consecuencia de la necesidad de hacer entender a los menores el discurso socialmente institucionalizado en torno a la violencia: centrado en su evaluación negativa. Ahora bien, tal vez el origen del problema (otros niños le agreden) no está en no defenderse peleando, sino en no defenderse de ninguna otra forma. Esta es la razón por la que los diferentes autores han destacado la necesidad de hacer referencia a ejemplos de conductas alternativas a las que se quiere evitar³⁷⁶ (Cubero, 2004; Eron, 1987; Izquierdo y Aragón, 2003).

- Percepción parental acerca del comportamiento del menor tras una pelea³⁷⁷.

Los padres consideran, en general, que sus hijos sí acuden a otras personas cuando han tenido un conflicto con otros niños (en un 66,52% de las ocasiones). Sin embargo, el 7,27% opina que los menores sólo acuden a otras personas en determinadas ocasiones, en función de las circunstancias del conflicto (véase Tabla 5.11).

³⁷⁶ Véase apartado 1.2.1.1 del Capítulo 1.

³⁷⁷ Pregunta 5: *Cuando tu hijo/a tiene una pelea, ¿acude a alguien nada más terminarla? No ☐ Sí ☐ ¿A quién? // A su padre ☐ // A su madre ☐ // Al profesor ☐ // A sus amigos/as ☐ // A otras personas ☐ ¿A quién? // ¿Con qué fin?*

Tabla 5.11: *Distribución de la variable Recurrir a otros*

Variable 5.1: <i>Recurrir a otros</i>	N	%
No recurre a otros	119	26,21
Sí recurre a otros	302	66,52
Recorre según situación	33	7,27
Total	454	

Las circunstancias que hacen que los niños acudan o no a otros al participar en un conflicto, vienen definidas en la categorización más amplia: si es inevitable o si se ha sentido atacado o dañado. El sistema categorial más extenso también describe los motivos por los que el menor se dirige a otras personas tras una pelea. En un alto porcentaje de las ocasiones, el niño acude a ellos con el fin de *justificarse* (46,83%) y también de *pedir ayuda* (29,23%). En un 11,2% de los casos, los padres consideran que sus hijos acudirían a otras personas para *acusar al otro menor*. Por último, a pesar de que no son porcentajes significativos, se han considerado dos tipos de respuestas: aquéllas en las que el adulto transmite que cree a su hijo (el niño acudiría para contar lo sucedido) o que no le cree (acudiría para ofrecer su propia versión). Ambas se dan en un porcentaje pequeño e idéntico (2,11%). Se trata de respuestas centradas en justificaciones o en excusas; tal y como se ha explicado en el desarrollo teórico, sólo las primeras dan cuenta de la legitimación.

En cuanto a la relación de las variables que definen la valoración parental de la violencia descontextualizada y el hecho de acudir a otras personas tras un conflicto, se observa que los sujetos que más mensajes emiten de deslegitimación de la violencia, creen que su hijo acudiría a otras personas tras una pelea en función de las circunstancias³⁷⁸. La explicación de este resultado es lógica: si un niño cuyo padre no legitima la violencia, agrede a otro niño, considerará que no va a encontrar respaldo en otras personas, sin embargo, si se ha defendido, buscará justificarse ante los demás.

Este resultado tiene que ver con el concepto ya mencionado de *autorrepresentación* o la necesidad de dar una imagen deseada ante una audiencia; esta imagen, lógicamente debe ser coherente con lo que creemos que se espera de nosotros. El niño cuyos padres rechazan la violencia, sentirá que se espera de él una justificación cuando agrede a otro menor.

³⁷⁸ Siendo $\chi^2 = 8,954$; V de Cramer = .403; sig. Asintótica (bilateral) = .003.

- Percepción parental acerca del valor pedagógico de la violencia³⁷⁹.

El 62,07% de los padres entrevistados considera que las peleas no aportan ningún tipo de enseñanza a los menores, frente al 37,93% que cree que sus hijos sí aprenden a través de los conflictos con sus iguales, como indica la Tabla 5.12.

Tabla 5.12: Distribución de la variable Aprendizaje

Variable: Aprendizaje	N	%
No aprenden nada	288	62,07
Sí aprenden	176	37,93
Total	464	

De entre los sujetos que consideran que las peleas sí tienen un valor pedagógico, la mayoría cree que el aprendizaje que obtienen los niños es positivo: este dato se ha obtenido a través del análisis realizado en base al sistema categorial más amplio. La mitad de estos padres consideran que la enseñanza es buena porque valoran la violencia positivamente (esto se demuestra a través de categorías como: *Aprenden a respetarse, aceptar diferentes puntos de vista, defenderse, madurar, convivir o valorarse a sí mismos*). La otra mitad cree que, a pesar de que la violencia es negativa, el resultado del conflicto violento puede ser positivo, dado que reporta alguna enseñanza que se puede aplicar en la vida (*Aprenden que la violencia promueve más violencia, el dolor que producen las peleas o que la violencia es ineficaz*). Sin embargo, algunos progenitores (6,37%), creen que la violencia es negativa y que, por lo tanto, la enseñanza que aporta, también lo es (*Maldad, Odio, Rencor, Agresividad, Hacer daño o Inseguridad en sí mismos*).

Estos datos están relacionados con el valor universal de la violencia, como medio eficaz para conseguir determinados objetivos³⁸⁰. Los padres para los cuales un conflicto gestionado con violencia tiene un valor positivo por cuanto aporta un aprendizaje, consideran que la violencia es eficaz: básicamente, ayuda a *espabilarse* a los menores, que aprenden que las interacciones sociales no están siempre basadas en la colaboración y el buen entendimiento. Estos padres consideran que cuando esto sucede, la violencia es el medio más eficaz para lograr los objetivos perseguidos a través de estas interacciones.

³⁷⁹ Pregunta 10: ¿Consideras que los niños aprenden algo con las peleas? No ☐ Sí ☐ // ¿Qué?

³⁸⁰ Véase apartado 1.1.3 del Capítulo 1.

En cuanto a las relaciones que se dan entre esta variable y las propias de la valoración de la violencia descontextualizada, se ha comprobado que aquellos padres que más deslegitiman la violencia y aquéllos que más adaptan su mensaje a las circunstancias, consideran que los niños sí aprenden a través de los conflictos³⁸¹. En el primer caso, los padres que más rechazan la violencia, consideran que, a pesar de todo, las peleas ayudan, al menos, a entender que la violencia es negativa (por ejemplo, que se hace daño o que se pierden amigos). En el segundo caso, los padres no aceptan o rechazan la violencia a priori, por lo tanto, las peleas pueden ser una fuente de aprendizaje si se sigue la normatividad adecuada en cada situación.

- Percepción parental acerca de la frecuencia de actuaciones violentas por parte de su hijo³⁸².

Una amplia mayoría de los progenitores considera que sus hijos no tienen demasiados conflictos con otros menores (82,11%), tal y como indica la Tabla 5.13.

Tabla 5.13: *Distribución de la variable Hábito de violencia*

Variable 20.1: <i>Hábito de violencia</i>	N	%
No pelea	381	82,11
Sí pelea	83	17,89
Total	464	

El análisis más detallado de esta variable, realizado a partir de las categorías obtenidas en las primeras fases, nos permite comprobar que los adultos que señalan que sus hijos sí pelean, en general, creen que los conflictos en los que participan son de poca importancia.

Este análisis de las categorías más detalladas nos ofrece un resultado relevante: a pesar de que se trata de un porcentaje bajo, algunos de los padres que contestan que su hijo no pelea, añaden que es éste el que resulta siempre agredido. Es decir, para estos

³⁸¹ En el caso de la variable *Deslegitimar*, el análisis realizado da como resultado que *V de Cramer* es .142; siendo el valor de la significación Asintótica (bilateral) de .010 y el de $\chi^2 = 9,308$ y en el caso de *Adaptar la norma*, *V de Cramer* es .241; siendo el valor de la significación Asintótica (bilateral) de .000 y el de $\chi^2 = 27,042$.

³⁸² Pregunta 19: *En general, aparte de la situación que te he propuesto, ¿consideras que tu hijo/a regaña o se pelea mucho con otros niños/otras niñas?*

sujetos, el hecho de pelear es equivalente a atacar, ya que *sus hijos no pelean, sino que les pegan a ellos*. Se trata de una distinción terminológica determinante: la categorización de una conducta como un acto de violencia, un acto de ataque o un acto de defensa, implica que los actores la connoten positiva o negativamente y que se tengan expectativas diferentes al respecto³⁸³.

En el momento en que un acto violento se reconstruye como un acto defensivo, puede ser legitimado y esta es la razón por la que las personas que aceptan la conducta violenta aluden a la conducta defensiva. Esta es la consecuencia de la indefinición del contenido del concepto violencia. Tal y como se ha señalado, lo que hacen estos padres justamente, es legitimar, a través del lenguaje empleando términos que aporten legitimación (por ejemplo, *defensa justa*).

Por último, cabe destacar que los progenitores consideran que, en general, sus hijos pelean más a menudo que sus hijas, ya que existe una relación estadísticamente significativa entre estas variables³⁸⁴. Este resultado es coherente con la literatura revisada, en la que se destaca que cierta forma de violencia es más frecuentemente empleada por los niños que por las niñas (Loeber y Stouthamer, 1998; Monks, Ortega y Torrado, 2002).

- Percepción parental acerca de la repercusión de su mensaje en el futuro³⁸⁵.

Casi la totalidad de los padres (95,36%) considera que el mensaje que transmite a sus hijos en relación con la violencia descontextualizada, les resultará de utilidad en el futuro (véase Tabla 5.14).

Tabla 5.14: *Distribución de la variable Validez futura*

Variable 22.1: <i>Validez futura</i>	N	%
Sí aprenderá para el futuro	432	95,36
No aprenderá para el futuro	21	4,64
Total	453	

³⁸³ Véanse apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1 y epígrafe *Proceso de atribución: la asignación de la responsabilidad*, en el apartado 2.3.2.2 del Capítulo 2.

³⁸⁴ Siendo $\chi^2=10,494$; V de Cramer =.150; Sig. Asintótica (bilateral) =.001.

³⁸⁵ Pregunta 21: *Esto que le dices a tu hijo/a cuando se pelea con alguien, ¿crees que le va a valer para su futuro? No ☐ Sí ☐ // ¿En qué sentido?*

En concreto, tal y como revelan las categorías más detalladas, el progenitor considera que el mensaje que tendrá más repercusiones positivas en el futuro del menor, es el concepto de *No violencia*, pero que también aprenden *Normas de conducta*, *Saber estar*, *Bondad* y *Empatía*.

Hasta aquí se ha descrito el discurso acerca de la violencia que los padres transmiten a sus hijos cuando este mensaje no se vincula a una situación conflictiva concreta. Tal y como pronosticaba la primera de nuestras hipótesis, se trata de un discurso centrado en la *deslegitimación de la violencia*, entendida como un medio de interacción entre las personas. Además, se ha comprobado que el mensaje descontextualizado contiene muy pocos elementos: es un mensaje conciso, centrado en una idea, fundamentalmente en el rechazo hacia la violencia.

En resumen, concluimos que el discurso parental en torno a la violencia que no está ligada a un conflicto concreto, se centra, fundamentalmente, en su deslegitimación. Cuando el padre se dirige a sus hijos para hablar sobre este tema, no transmite un mensaje muy elaborado, basado, por ejemplo, en alternativas a la práctica violenta o en las consecuencias de la misma, sino que los mensajes suelen ser claros y concisos. Cuando los padres respaldan en cierta medida la violencia descontextualizada, sí elaboran un mensaje más largo, en el que se mezclan algunos elementos que indican que la violencia puede ser legítima con muchos otros que la deslegitiman. Esta es la manera en que se refleja su intención de no disentir totalmente del discurso institucionalizado, generando un mensaje que no le genera una grave disonancia.

El castigo y la ejemplificación son métodos poco comunes en general, pero más empleados por los padres que deslegitiman la violencia. Esto es un reflejo de la actitud activa hacia la deslegitimación; la pasividad, la no actuación, se vincula a la aceptación tácita de la violencia, tal y como confirma el desarrollo teórico precedente. El mensaje de rechazo se centra, fundamentalmente, en el respeto hacia los demás.

En lo que respecta a la percepción de los padres acerca del efecto del mensaje que transmiten en sus hijos, se observa que los adultos transmiten un mensaje que consideran positivo para su hijo, que el niño sigue sus consejos y que no pelea a

menudo. También creen que las peleas pueden ser una fuente de aprendizaje para los menores.

Podemos concluir, por lo tanto, que el mensaje mayoritario acerca de la violencia descontextualizada, gira en torno a su rechazo, de manera coherente con el discurso social más amplio que valora negativamente la violencia.

5.2.- DISCURSO EN TORNO A LA LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA CONTEXTUALIZADA

Las variables que reflejan la forma en que los padres valoran la violencia contextualizada han sido definidas anteriormente³⁸⁶ y hacen referencia a la legitimación de la actuación, a la deslegitimación de la misma y al hecho de indagar, buscando conocer más circunstancias. El mensaje que los padres transmiten vinculado a una acción determinada, a una situación conflictiva en la que sus hijos participan activamente agrediendo a otro menor³⁸⁷ se compone de estas variables. Tal y como se ha expuesto, entendemos por una situación conflictiva un *acto social*, en el sentido propuesto por Shaver (1985): las acciones que llevan a cabo los sujetos en conjunto en una escena, más allá de la mera agresión³⁸⁸. Ante tal situación los padres reaccionan, transmitiendo un mensaje a sus hijos, a través del cual demuestran la valoración que les merece la actuación violenta³⁸⁹.

Las hipótesis que planteamos en relación a este aspecto, proponen, por un lado, que ante una situación determinada, en lugar de transmitir una idea preconcebida acerca de la violencia, es más probable que el progenitor analice la acción y la valore en consecuencia y, por otro lado, que en este caso, el discurso del padre puede ir dirigido a legitimar la violencia (más probablemente cuando se interprete la actuación del niño como un acto de defensa).

³⁸⁶ Véase apartado 4.8 del Capítulo 4.

³⁸⁷ Como se ha explicado en el apartado 4.5.2 del Capítulo 4, se proponen dos situaciones: una en la que su hijo empuja a un amigo suyo sin ninguna provocación aparente por su parte y otra, en la que su hijo pega una patada a un niño que previamente le ha empujado para echarle de un columpio que estaba utilizando.

³⁸⁸ Véase apartado 3.2.1 del Capítulo 3.

³⁸⁹ Como se expuso previamente, tal valoración no ha sido registrada a través de una sola pregunta, sino que se deduce a partir del conjunto de respuestas vinculadas a las situaciones.

Los valores, creencias y normas de conducta asociados a la violencia que se transmiten en referencia a una situación concreta, son función de la interpretación que se haga del contexto y pueden suponer su legitimación.

Cuando se produce una situación en la que es posible valorar una actuación en base a las circunstancias que la definen y enmarcan, es más probable que el padre haga llegar al menor su valoración acerca de la violencia: es más frecuente que se presenten pautas socializadoras al respecto de la acción violenta en este caso que cuando se alude a la violencia en general, como forma de relación. Ahora bien, la transmisión de la legitimación de la violencia no tiene por qué consistir en la aprobación verbal de la misma y, de ser, así, puede acompañarse de otros gestos que hacen ver al niño que se aprueba la agresión cometida. El menor interioriza la legitimación de la violencia a partir de aquellos procesos de interacción con sus padres que se dan cuando ha actuado violentamente. La serie de reacciones encadenadas que conforman estos procesos de interacción, y que acompañan al discurso verbal, constituye en sí misma la transmisión de la legitimación de la violencia. Dado el componente negativo que implica reconocer y demostrar que se aprueba la violencia, el discurso parental no siempre será claro al respecto; sin embargo, ciertos gestos o reacciones pueden indicar al menor que su agresión es legítima.

Existe una diferencia entre la transmisión de la legitimación de la violencia que se lleva a cabo antes de que ocurra la agresión y aquella que sucede una vez cometido el acto agresivo. Cuando los adultos legitiman la acción violenta antes de que ésta haya ocurrido, no lo demuestran a través del dictado de una norma de conducta. Es decir, los padres no dirán: *¡pega a este niño ahora!*³⁹⁰. Sin embargo, sí es posible la aceptación de la potencial actuación violenta: mediante la omisión de su deslegitimación. Cuando el padre percibe que la agresión por parte de su hijo es inminente y no hace nada por evitarla, consiente y legitima esta acción, tal y como se ha explicado previamente³⁹¹. Una vez que el niño se ha comportado de forma agresiva, el padre puede demostrarle que acepta esta acción de la misma manera (dejando de deslegitimar) o también a través de un comportamiento más activo, como veremos a continuación.

³⁹⁰ Véase apartado 3.2.2.2 del Capítulo 3.

³⁹¹ Véase apartado 3.2.2.1 del Capítulo 3

Cuando el adulto observa la escena en la que su hijo agrede a otro menor, interpreta lo sucedido en base a las circunstancias que definen la situación: qué actores están involucrados y qué motiva sus actos. La legitimación que se otorgue depende, en gran medida, de estos parámetros.

En primer lugar, en cuanto a los *protagonistas* en conflicto, el padre valorará la agresión de su hijo en función de cómo sean sus circunstancias. El hecho de que los actores en conflicto, por ejemplo, sean amigos, conocidos, se lleven bien o mal, tengan diferente edad o género, puede determinar el grado de aprobación de la agresión. Tal y como se ha analizado³⁹², en general, se considera que una persona con más capacidad para hacer daño no debe agredir a otra más débil y al contrario, la agresión de una persona menos capaz de dañar puede ser aceptada con más facilidad. Los resultados del análisis del discurso acerca de la violencia descontextualizada, nos indican que si el agresor es un niño, estará menos legitimado para agredir a una niña que a otro varón; si se trata de varias personas o más fuertes o mayores frente a alguien en una situación de debilidad, se aceptará en menor grado su ejercicio violento. Por ello, los progenitores pueden entender una reacción violenta de su hijo (al menos, no deslegitimarla en gran medida) cuando se trata de una respuesta a un ataque cometido por alguien con más poder para dañar.

En el cuestionario, los progenitores debían valorar la agresión ejercida por su hijo como repuesta a un ataque previo de un grupo de niños. Veamos cómo se emplea la *superioridad numérica* como argumento de legitimación:

Ante la situación de defensa: *Como la primera situación es injusta, tanto por el hecho como porque son más niños, le diría que siguiera en el columpio.* (c.41)

En este caso primero a los otros porque no se puede ir avasallando por la vida porque vayamos en grupo, seamos más fuertes o más mayores. (c.271)

En segundo lugar, los *motivos* que llevan a los menores a actuar de manera violenta, definen igualmente la posibilidad de su legitimación. Si el adulto interpreta que la agresión protagonizada por su hijo es una reacción defensiva, cabe la posibilidad de que sea legitimada. Si, por el contrario, interpreta que se trata de un acto de ataque,

³⁹² Véase apartado 5.1.1.3.

difícilmente lo aceptará. Insistimos en que el aspecto fundamental aquí es la *interpretación parental* y no la realidad objetiva de los acontecimientos. Algunos ejemplos son:

Ante la situación de defensa: *Que no aplique el pegar, pero sí el defenderse.* (c.64)

No busques nunca la pelea, pero si te buscan no pases por idiota porque es entonces cuando se pelearán más contigo. (c.317)

Sólo pegar en defensa propia. Evitar siempre que sea posible la pelea. (c.441)

Sin embargo, tal y como se comentaba en el desarrollo teórico precedente³⁹³, el padre puede legitimar una acción que no sea defensiva no sólo porque cometa un error al percibir o interpretar la escena. El adulto puede legitimar un acto de venganza porque considere que es justo (por ejemplo, porque su hijo resulte agredido reiteradamente).

Las actitudes conformadas influyen en la percepción e interpretación de las acciones de carácter social³⁹⁴. Por ello, la actitud más o menos proclive del progenitor para aceptar la violencia, puede condicionar la interpretación que realice del desarrollo de la escena que percibe. Ante una situación en la que el niño agrede a otro menor, aparentemente defendiéndose, un sujeto cuya actitud es menos favorable a la violencia, será más precavido, tendrá más necesidad de interpretar correctamente la situación antes de valorar la agresión cometida por su hijo y transmitirle que acepta su acción. Por ello estas personas procuran conocer de la manera más aproximada posible qué ha ocurrido con el fin de legitimar únicamente un acto de carácter defensivo. Por ejemplo:

Ante la situación de defensa: *Si yo lo he visto y tengo claro lo que ha pasado, cosa que no suele ocurrir, haría ver a cada uno su falta, ambos han actuado mal.* (c.400)

Ante la situación de ataque: *Que eso no está nada bien, pero primero le preguntaría por qué; de acuerdo a ello trato de hablar con la otra parte, para llegar a un acuerdo.* (c.96)

³⁹³ Véase epígrafe *La defensa*, en el apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1.

³⁹⁴ Véase apartado 2.3.2 del capítulo 2.

En el desarrollo teórico precedente³⁹⁵ se ha expuesto la manera en que se lleva a cabo el proceso de asignación de la responsabilidad. El padre necesitaría determinar si existe una causa, algún responsable y un culpable. En virtud de una serie de factores atenuantes o agravantes, el padre determina el grado de responsabilidad de su hijo.

Ahora bien, ¿cómo afecta al menor este interés del padre por buscar información? Se observa que si la conducta agresiva del niño iba encaminada a defenderse en los términos que él considera justos y su padre demuestra que no está seguro de lo acontecido y que quiere conocer la verdad, entonces su hijo se sentirá deslegitimado: sentirá que su padre no le respalda en lo que él considera una actuación justificada. Si, por el contrario, el padre se comporta de la misma manera una vez que el niño ha agredido a otro menor atacándole, entonces esta reacción del padre, le permite creer que le respalda, al menos en parte.

Ante la situación de ataque: *Enterarme de si mi hija ha tenido primero una agresión o si lo ha iniciado ella.* (c.304)

Obligarle a pedir perdón al que ha empujado. Identificar el problema o la diferencia que ha surgido y hacer ver al culpable lo que ha hecho. (c.346)

Cuando es inusual que su hijo reaccione agrediendo a otro menor, el padre se siente incómodo, al no comprender por qué su hijo actúa así, dado que los elementos cognitivos y emocionales que tiene asociados al niño no concuerdan con la situación que percibe. Por ello, busca interpretar lo sucedido, por ejemplo, preguntando a los protagonistas:

Ante la situación de ataque: (dirigiéndose a su hija) *Me sorprendería muchísimo esa reacción, creo que nunca lo hará. Si así fuera le pediría una explicación* (c.21)

(dirigiéndose a todo el grupo) *Saber opinión del grupo me da más seguridad de la verdad* (c.26)

(dirigiéndose al otro implicado) *Por qué o qué ha pasado para que mi hijo le empujara.* (c. 59)

³⁹⁵ Véase epígrafe *Proceso de atribución. La asignación de la responsabilidad*, en el apartado 2.3.2.2 del Capítulo 2.

Ante esta situación, el adulto puede emplear diferentes medios para reducir la incongruencia provocada: uno de ellos es completar la interpretación de la escena con información que no tiene pero que puede llegar a suponer, tal y como se ha comentado en el desarrollo teórico. Por ejemplo:

Ante la situación de ataque: *Que otras veces se reirá ella de los demás.* (c.25)

Que intente que las burlas no le molesten. (c. 157)

Aguantar la provocación de la otra parte. (c.167)

No pelearse por los resultados de un juego. (c.311)

Tal y como pronostica la teoría de la Disonancia Cognitiva (Festinger, 1957), éste sería uno de los medios que tiene el sujeto para disminuir la incomodidad provocada por la existencia de elementos disonantes: el padre ha añadido información que no aparecía descrita en el cuestionario. Ha supuesto que, cuando su hijo agrede a otro menor en una reacción de aparente ataque, es porque éste debía estar burlándose de él o provocándole de alguna otra manera. La única información que, en este caso, se aportaba al sujeto es que su hijo estaba *divirtiéndose* con un grupo de amigos, pero estos progenitores han entendido que el menor debía haber sido provocado previamente para reaccionar pegando a un amigo. En ocasiones, incluso, se puede distorsionar la información hasta forzar una explicación acerca de por qué se ha producido la pelea; por ejemplo:

Ante la situación de ataque: *Si alguien le empuja no hay que replicar con un empujón más fuerte que no sirve de nada.* (c.434)

Esta distorsión condiciona la interpretación de la escena y puede dar como resultado que se legitime la acción violenta. En la escena del ataque algunos padres suponen, no sólo que su hijo ha sido provocado de algún modo, sino que ha sido agredido por el otro niño, que es automáticamente deslegitimado:

Ante la situación de ataque: *Que no aprenda de los agresivos.* (c.108)

Ante todo somos personas. No merece la pena discutir ni pelear con quienes no se comportan como tales. Huye de situaciones “de animales”. (c.317)

Le diría que hizo bien en defenderse haciendo hincapié en que insistía en hablar y no pelearse. (c.77)

Tal y como se ha expuesto previamente³⁹⁶, en el proceso de percepción de las escenas en las que se desarrollan acciones violentas, las imágenes son fundamentales, puesto que crean los hechos, ayudan a interpretar las intenciones y completan los significados. Los padres valoran lo que ven e interpretan el significado de la escena en consecuencia, en el proceso de percepción social. El padre no participa del conflicto directamente, ahora bien, no es un observador neutral. Cuando realiza una interpretación errónea del conflicto (en términos de quién es el responsable), pueden estar interviniendo diversos factores en la inferencia causal. En primer lugar, la predisposición perceptiva implica que el sujeto seleccione ciertos estímulos y no otros (por ejemplo, percibe que su hijo pega a otro niño, pero no que justamente antes ambos estaban riendo). Este fenómeno tiene que ver con los métodos empleados para resolver la disonancia entre los estímulos percibidos³⁹⁷. Según el *método relacional*, el padre modifica la información que recibe y prevalece la idea que tiene en torno a su hijo (*mi hijo nunca pega, siempre le pegan a él*) y según el *método del descuento*, ignora la información contradictoria (*son amigos y están divirtiéndose*).

Una situación menos frecuente es aquella en la que, precisamente por lo novedoso (y legítimo, se entiende) de la reacción del menor, el adulto acepta su reacción como una agresión válida. Hemos encontrado que estos casos suceden ante dos situaciones: o bien el padre está acostumbrado a que agredan a su hijo sin que éste se defienda, o bien el sujeto considera que debe tener un motivo suficientemente válido porque no es una reacción habitual en él.

En el primer caso, al legitimar la acción violenta del niño, el adulto está haciendo algo que va más allá de la simple aceptación de un acto violento determinado: está validando una forma de defensa ante posibles ataques futuros. Si el niño es agredido habitualmente por otros menores y nunca responde violentamente, sus padres pueden considerar que una forma de evitar que esto siga sucediendo es que su hijo se defienda de esta manera si los otros métodos no han dado resultado. Se legitima la

³⁹⁶ Véase apartado 2.3.2.1 del Capítulo 2.

³⁹⁷ Véase apartado 2.3.2.1 del Capítulo 2.

acción violenta porque se considera que de esta forma se evitarán ataques posteriores. No deslegitima la reacción de su hijo con la pretensión de *no acobardarle*: pretende enseñarle un recurso de defensa. Por ejemplo:

Ante la situación de defensa: *No pediría explicaciones a mi hijo; primero porque, como nunca se pelea, me quedaría perpleja de su defensa. No me gustaría acobardarle.* (c. 450)

El segundo caso se da cuando el niño no se comporta nunca violentamente y el padre valora que si lo hace en una ocasión, es porque existe una razón válida para ello. Es posible que el padre no transmita a su hijo directamente que legitima esta actuación, aunque piense que se trata de una acción aceptable (por ejemplo, *le dije que no debía pegar, pero la verdad es que tenía toda la razón*). Veamos un ejemplo:

Ante la situación de ataque: *Nunca ha empujado como respuesta como, por ejemplo, a un insulto. Lo que se me ocurre pensar por lo que un niño empujaría a otro o hacer trampa en el juego; que lo que él ha hecho tampoco está bien.* (c.62)

Por lo tanto, encontramos que el adulto puede legitimar una acción violenta concreta a partir de la interpretación que realice de la escena; en este proceso intervienen factores como las emociones, las expectativas o las experiencias previas, que determinan la forma en que se valoran los acontecimientos. Cuando la escena que percibe el adulto no es acorde con lo que siente o espera, se sentirá incómodo. Es más probable que esta disonancia aparezca ante la situación de ataque, porque seguramente es una reacción más inesperada, y por ello el sujeto precisará adaptar la información para interpretar lo sucedido³⁹⁸. Por ello, es menos frecuente que el padre pretenda interpretar correctamente la reacción de su hijo en la situación de defensa. Así que, al contrario de lo que sucede con el discurso acerca de la violencia descontextualizada, cuando el niño participa activamente en un conflicto, percibe que su agresión puede ser legitimada. Los niños interiorizan la legitimación de la violencia fundamentalmente cuando vivencian experiencias propias, en los momentos en que sus padres les transmiten si las acciones de agresión son o no aceptables, dadas las circunstancias que definen ese contexto concreto. En este caso, los adultos asocian una serie de elementos cognitivos y emocionales al concepto *violencia*, que no transmiten a sus hijos en las

³⁹⁸ Véase epígrafe *Disonancia cognitiva*, en el apartado 2.3.2.3 del Capítulo 2.

conversaciones acerca de la violencia descontextualizada, como veremos a continuación.

5.2.1.- LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA CONTEXTUALIZADA

A continuación se describen los resultados del análisis sobre las valoraciones que los padres realizan acerca del ejercicio de la violencia por parte de los menores ante un conflicto determinado. Este análisis fundamenta la corroboración de las hipótesis que sostienen que la valoración parental de la violencia cometida por los niños variará en la medida en que lo hagan las circunstancias que enmarcan la escena. Se pronostica que el padre reaccionará de manera diferente ante las dos situaciones, dado que posiblemente asigne un significado distinto a las acciones cometidas en cada una de ellas.

Si, a la hora de valorar la violencia sin hacer alusión a un acto concreto, el progenitor le otorgaba, fundamentalmente, un sentido negativo, en el caso de la valoración de una acción concreta, el sujeto tendrá en cuenta qué circunstancias la acompañan. Así, el padre, dota de un sentido a la conducta violenta y en función de su propio patrón de legitimación, demostrará a su hijo que acepta o rechaza su conducta en diverso grado.

Con el fin de concretar la segunda hipótesis, se han propuesto dos subhipótesis. En concreto, se pretende corroborar que será más probable que se manifieste el patrón de deslegitimación de la violencia cuando el padre interpreta que se trata de un acto de ataque y el patrón de legitimación será más probable cuando la interpretación sea de defensa. Dado que estas subhipótesis están íntimamente relacionadas, con el fin de no resultar repetitivos en la exposición, se van a analizar las dos juntas.

El patrón de deslegitimación de la violencia se manifiesta especialmente cuando el adulto interpreta la agresión como un acto de ataque.

El patrón de legitimación de la violencia se manifiesta fundamentalmente cuando el adulto ha interpretado la agresión como un acto de defensa.

Con el objetivo de probar que los patrones parentales de legitimación de la violencia contextualizada varían en función de las circunstancias que enmarcan la escena y la interpretación que hace el propio sujeto de tales circunstancias, se presentan, a continuación, los resultados a los que ha dado lugar el análisis realizado. En la Tabla 5.15 figuran los datos acerca de la valoración de la escena de ataque y en la Tabla 5.16, la valoración de la escena de defensa.

Tabla 5.15: *Valoración de la escena de ataque*

Variables	Nada		Poco		Mucho		Total
	N	%	N	%	N	%	
<i>Legitimar</i>	216	45,1	147	30,7	116	24,2	479
<i>Deslegitimar</i>	113	23,6	103	21,5	263	54,9	479
<i>Indagar</i>	185	38,6	162	33,8	132	27,6	479

Tabla 5.16: *Valoración de la escena de defensa*

Variables	Nada		Poco		Mucho		Total
	N	%	N	%	N	%	
<i>Legitimar</i>	68	14,2	70	14,6	341	71,2	479
<i>Deslegitimar</i>	225	47	140	29,2	114	23,8	479
<i>Indagar</i>	366	76,4	98	20,5	15	3,13	479

Un primer acercamiento a estas cifras nos permite obtener una visión global de la tendencia que se da en cada una de las situaciones. En la primera, en la que el hijo agrede a otro niño atacándole, comprobamos que son más los padres que rechazan tal acción. Podemos deducir tal conclusión a partir de dos resultados:

- En primer lugar, en la mayoría de los casos (54,91%) los padres emiten mensajes con muchos elementos que indican que deslegitiman la violencia cometida.
- En segundo lugar, la mayoría de los sujetos (45,09%), no emite ningún elemento de legitimación de la violencia.

En la segunda situación se observa la tendencia contraria. Cuando los padres ven cómo los niños se comportan violentamente al defenderse de un ataque previo, respaldan tal actuación. Se observa que:

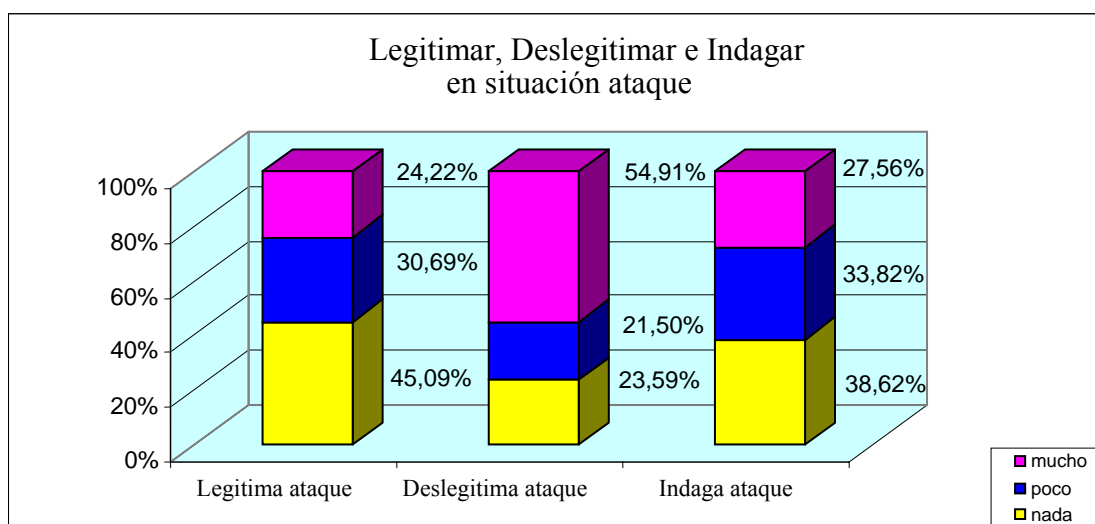
- La mayoría de los sujetos (71,19%) transmite mensajes con muchas claves de legitimación.

- La mayoría de los padres (46,97%) no transmite indicios de deslegitimación en sus mensajes.

Se observan dos resultados estadísticamente significativos que vienen a corroborar las hipótesis planteadas. En primer lugar, el número de padres que deslegitiman el acto de ataque es significativamente mayor que el número de padres que lo legitiman³⁹⁹. En la situación de defensa, observamos el patrón opuesto: el número de padres que legitiman el acto de defensa es estadísticamente superior al número de padres que lo deslegitiman⁴⁰⁰.

En lo que respecta al hecho de indagar para conocer qué ha ocurrido, se observa que, mientras que en la escena de ataque, el porcentaje de padres se reparte de manera similar en los tres niveles (*Nada*, *Poco* y *Mucho*), en la situación de defensa, la gran mayoría de los progenitores (el 76,4%) no busca conocer más detalles contextuales que los que se han percibido. Es decir, los mensajes que reflejan que el adulto no se ha quedado satisfecho con lo que ha visto y prefiere conocer más claves situacionales, se transmiten, sobre todo, cuando el niño está atacando y no cuando se defiende. Estos resultados pueden observarse en las Figuras 5.3 y 5.4.

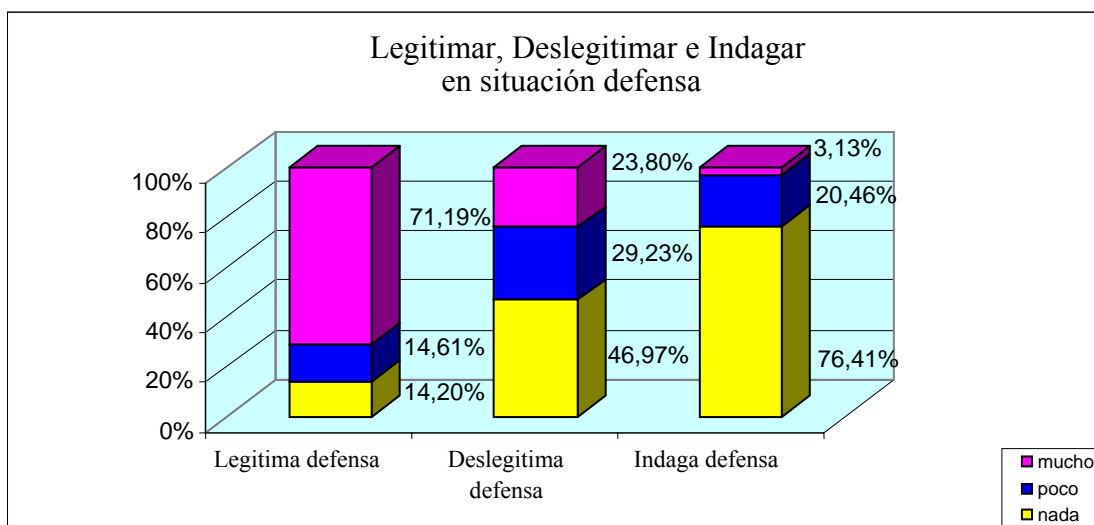
Figura 5.3: Relación de las categorías de las variables que intervienen en la legitimación de la violencia en la situación de ataque



³⁹⁹ Al relacionar las variables *Legítimar* y *Deslegítimar* el acto de ataque, se obtiene $\chi^2 = 35,512$; V de Cramer = .193; Sig. Asintótica (bilateral) = .000, siendo el valor del residuo corregido de -4,6.

⁴⁰⁰ Al relacionar las variables *Legítimar* y *Deslegítimar* el acto de defensa, se obtiene $\chi^2 = 48,679$; V de Cramer = .225; Sig. Asintótica (bilateral) = .000, siendo el valor del residuo corregido de -2,6.

Figura 5.4: Relación de las categorías de las variables que intervienen en la legitimación de la violencia en la situación de defensa



Se observan dos patrones de legitimación de la violencia claramente diferenciados, opuestos, en ambas situaciones. Se puede concluir que, cuando el padre percibe una situación en la que su hijo agrede a otro menor atacándole, existen muchas más posibilidades de que le demuestre que rechaza su conducta y sucede lo contrario cuando el niño se defiende. Ahora bien, esta conclusión obvia, merece algunos comentarios. En primer lugar, aunque se dibujan estos dos patrones como los más probables, uno de ellos, el de la legitimación de la defensa, es mucho más consistente. ¿En qué basamos esta afirmación? En la situación de ataque el padre, efectivamente, demuestra rechazo por la agresión cometida en un alto grado (54,9%) y no legitima en absoluto la violencia (45,1%); sin embargo, también encontramos un buen número de padres que legitiman en mayor o menor medida el ataque (*Legítiman un poco* el 30,7% y *Legítiman mucho* el 24,2%). Es decir, que el mensaje global que llega a los niños en este caso es menos contundente, dado que, los mensajes de reprobación de la violencia se acompañan en muchas ocasiones de mensajes de apoyo. En cambio, en la situación de defensa, a pesar de que también encontramos sujetos que deslegítiman la agresión (*Deslegítiman un poco* el 29,2% y *Deslegítiman mucho* el 23,8%), fundamentalmente se legitima en gran medida (71,2%). Estos resultados se complementan con el papel de la tercera variable, *Indagar*: así como en la situación de ataque no se puede concluir un patrón claro de la misma, en la situación de defensa, la mayor parte de los padres no demuestran signos de necesitar indagar para interpretar lo sucedido. A priori, antes de

corroborar el significado de esta tercera variable⁴⁰¹, podemos deducir que al padre no le genera tanta inquietud ver cómo su hijo agrede a otro menor cuando cree que se está defendiendo y no necesita encontrar una explicación, de acuerdo a los desarrollos teóricos que explican que sólo las situaciones disonantes para el sujeto (por ejemplo, ver a su hijo atacar a otro niño) precisan ser aclaradas.

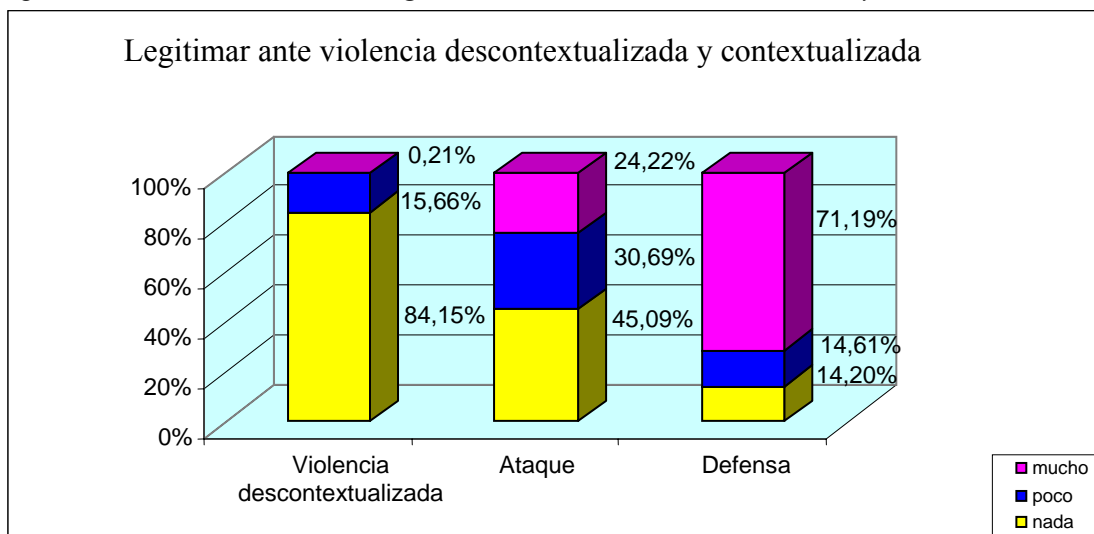
Encontramos que, a pesar de que, tal y como pronostican las subhipótesis 1.2.1 y 1.2.2, se deslegitiman las actuaciones violentas que se interpretan como actos de ataque y se legitiman aquéllas que se interpretan como actos de defensa, en general, los adultos tienden a emitir mensajes muy complejos, *no puros*, en el sentido de que también encontramos signos de aceptación ante el ataque y signos de rechazo ante la defensa.

Para concluir, se corrobora que existe más probabilidad de que el adulto legitime la violencia cuando ésta se concreta en una acción cometida por su hijo en un contexto y unas circunstancias determinadas, especialmente cuando el sujeto ha percibido la situación y la categoriza, asociándole una serie de cogniciones y sentimientos⁴⁰². La connotación negativa asociada a la violencia descontextualizada, como concepto con un peso valorativo (Birnbacher, 1984; Fernández Villanueva, 2007), es matizada al concretarse en actuaciones definidas en un marco espacio temporal. De hecho, en cualquiera de las dos escenas, la posibilidad de que el adulto emplee algún mensaje de aceptación es mayor que cuando se hacía referencia a la violencia descontextualizada. Y esta posibilidad aumenta enormemente cuando se trata de una situación de defensa. Este resultado se observa fácilmente en la Figura 5.5, que representa el patrón que adopta la variable *Legitimar* en los tres casos explicados: cuando se trata de valorar la violencia descontextualizada y cuando se contextualiza en una situación de ataque y de defensa.

⁴⁰¹ Se ha realizado un análisis de la variable *Indagar*, a través del cual se comprueba que actúa como un reforzador de las variables *Legitimar* y *Deslegitimar* (véanse epígrafes *Legitimación directa*, en el apartado 6.2.1; *Patrón de reacciones de los padres que deslegitiman la violencia cometida como forma de ataque*, en el apartado 6.2.2.1; *Patrón de reacciones de los padres que legitiman la violencia cometida como forma de ataque* y *Patrón de reacciones de los padres que legitiman la violencia cometida como forma de defensa*, en el apartado 6.2.2.3 del Capítulo 6).

⁴⁰² Véase apartado 2.3.2.2 del Capítulo 2.

Figura 5.5: Relación de la variable Legítimar en la violencia descontextualizada y contextualizada



Tal y como se pronosticaba, la percepción social que otorga un sentido más positivo a la defensa, lleva a que los sujetos tengan una valoración de legitimación de los actos interpretados como defensivos. De hecho, tal y como se comprueba más adelante, si en algún caso se legitima una actuación de ataque violento, es debido a que se atribuye una intencionalidad diferente a su protagonista. Tal y como se ha explicado⁴⁰³, la violencia encuentra legitimación en el respaldo de actuaciones concretas y éstas pasan a ser *reconstruidas*, dotándolas de la intencionalidad dirigida a la defensa.

5.2.1.1.- ANÁLISIS DE LAS VARIABLES QUE SE DAN EN LOS MENSAJES ACERCA DE LAS ACCIONES VIOLENTAS

Cuando el adulto percibe que su hijo agrede a otro niño, le transmite un mensaje que refleja su valoración acerca de la acción violenta. Ahora bien, este mensaje se compone de una serie de reacciones, de gestos y de palabras, que el niño interpreta en su totalidad y que conforma el sentido de la legitimación que el padre otorga a la violencia. Como hemos comprobado, los mensajes parentales son complejos, en el sentido de que están compuestos por las tres variables, y por ello es importante conocer cómo se estructuran⁴⁰⁴: con este fin se ha analizado el peso de cada una, *Legítimar*, *Deslegítimar* e *Indagar*, y la forma en que se relacionan en estos mensajes.

⁴⁰³ Véase epígrafe *La defensa* en el apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1 y apartado 3.1.2.2 del Capítulo 3.

⁴⁰⁴ Para ello, se ha realizado, tal y como se hizo en el caso de la violencia descontextualizada, un análisis correlacional en el que se ha tenido en cuenta los valores resultantes de χ^2 y de V de Cramer. El análisis

Se ha comprobado que la reacción del padre que percibe cómo su hijo agrede a otro niño, es un reflejo de la forma en que valora tal acción. De manera que su reacción es un medio de transmisión de tal valoración. La reacción parental está compuesta de diferentes signos que el niño interpreta como señales de legitimación o de deslegitimación de su acción. En definitiva, se trata de conocer cómo se estructuran los mensajes acerca de la valoración de las acciones violentas: qué variables intervienen en ellos y en qué medida.

- Relación de las categorías sobre la valoración de la situación de ataque.

A continuación se exponen las relaciones estadísticamente significativas entre las categorías de las variables que describen la valoración de la situación de ataque. Es decir, se va a comprobar en qué medida el padre reacciona demostrando que acepta o que rechaza la conducta de su hijo.

El primer resultado tiene un sentido coherente y fácilmente comprensible. Se trata de las relaciones que se dan entre las variables *Legitimar* y *Deslegitimar*⁴⁰⁵ el acto violento en la situación de ataque⁴⁰⁶. Obviamente, aquellos progenitores que reaccionan demostrando a su hijo que aceptan su conducta, no emiten, a la vez, mensajes que le hagan ver que la reprueban. Existe un matiz que debemos señalar: esto sucede sólo en el caso de las personas que más gestos de aprobación realizan (los que *Legitiman mucho* no *Deslegitiman mucho*). Sin embargo, aquéllas otras que reaccionan demostrando que aceptan sólo en cierta medida el acto violento, a la vez lo deslegitiman bastante (los que *Legitiman poco* sí *Deslegitiman mucho*). Un resultado similar era encontrado en el caso de la violencia descontextualizada y aquí se explica de la misma manera⁴⁰⁷: los padres que declaran que respaldarían, al menos en parte, el acto de ataque de su hijo, tienden a matizar su mensaje emitiendo muchos más mensajes de repulsa. Dado que el discurso de aceptación del ataque no recibe aceptación social, cuando se expresa cierto grado de acuerdo con una acción de este tipo, se acompaña de

de las tablas de contingencia nos permite conocer qué categorías correlacionan entre sí y en qué sentido lo hacen.

⁴⁰⁵ Siendo $\chi^2=35,512$; V de Cramer =.193; Sig. Asintótica (bilateral) =.000.

⁴⁰⁶ Las tablas de contingencia no permiten conocer la dirección de las relaciones.

⁴⁰⁷ Véase apartado 5.1.1.1.

otros gestos de deslegitimación: el sujeto precisa sentir que no difiere totalmente de su entorno.

Otra de las relaciones observadas es aquella que se da entre los mensajes que tienen el fin de deslegitimar y otros con los que se pretende indagar⁴⁰⁸. En concreto, las personas cuyas reacciones reflejan en mayor medida que rechazan la conducta de su hijo, no indagan, no buscan las claves situacionales que les permitan contextualizar la violencia, interpretar este acto y valorarlo en consecuencia (los que *Deslegitiman mucho, Indagan nada*). Aquellos sujetos que más certeza tienen de su interpretación y que más firmeza demuestran en su mensaje de rechazo, no necesitan conocer las circunstancias que definen la situación. No sienten disonancia: no tienen la incómoda sensación de estar interpretando erróneamente la situación y de estar transmitiendo un mensaje que no es adecuado. Estos padres transmiten un mensaje de deslegitimación más claro y contundente. Tal y como se ha explicado, además, el hecho de que el padre demuestre que duda acerca de la interpretación de la conducta violenta como un acto ofensivo, es suficiente para transmitir cierta sensación de legitimación al menor.

En definitiva, cuando el padre percibe cómo su hijo comete una acción violenta hacia otro niño con la intención de atacarle, el patrón más común es el de deslegitimación de la violencia. Este patrón se refleja en la reacción del progenitor, que otorga un sentido a la valoración que realiza de la acción. El patrón que se caracteriza por contener muchas expresiones de deslegitimación de la conducta del niño, se caracteriza también por no contener muchas expresiones de legitimación de la misma ni claves que hagan suponer que indaga con el fin de conocer qué ha ocurrido en realidad.

- Relación de las categorías sobre la valoración de la situación de defensa.

Los resultados de este análisis son muy similares al anterior en lo que se refiere a la relación de las variables *Legitimar* y *Deslegitimar*⁴⁰⁹. En primer lugar, tal y como puede preverse, aquellos padres que emiten muchos mensajes de rechazo al percibir cómo su hijo actúa violentamente con la intención de defenderse, no emiten a la vez

⁴⁰⁸ Siendo $\chi^2=27,25$; V de Cramer =.169; Sig. Asintótica (bilateral) =.000.

⁴⁰⁹ Siendo $\chi^2=48,679$; V de Cramer=.225; Sig. Asintótica (bilateral)=.000.

muchos mensajes de aceptación⁴¹⁰ (aquéllos que *Deslegitiman mucho* no *Legitiman mucho*). Esta misma relación se daba en el caso del ataque, sin embargo, allí la fuerza de la relación entre estas variables era mayor⁴¹¹. Es decir, es menos probable que quien *Deslegitima mucho* en el caso de la defensa, *Legitime mucho* a la vez. Como se ha comentado, el patrón de legitimación es más probable en el caso de la defensa y esto también queda demostrado porque es más difícil que aquél que acepta la acción violenta, a la vez, demuestre que la rechaza; en definitiva, los padres que más legitiman la defensa lo hacen sin fisuras, con mensajes más consistentes.

En segundo lugar, encontramos de nuevo que cuando el padre respalda a su hijo sólo en parte (*Legitima un poco*), también le demuestra que rechaza esta conducta en gran medida (*Deslegitima mucho*). Esta relación se da en los tres casos analizados⁴¹² (ante la violencia descontextualizada y ante las situaciones de ataque y de defensa). La explicación que venimos defendiendo es que, cuando el sujeto manifiesta cierto respaldo hacia la conducta violenta, lo *suaviza* emitiendo muchos más mensajes de rechazo (por ejemplo: *le diría que creo que tiene razón, pero que pegando no va a conseguir nada, que no está bien y que antes de hacerlo, me tenía que haber avisado*). A este respecto cabe matizar que la fuerza de esta relación, en el caso de la defensa, es mayor⁴¹³ que en el caso del ataque. Esto significa que aquellos padres que deslegitiman en mayor medida la violencia, es más probable que ante la defensa también admitan en cierto grado que es legítima. En definitiva, cuando el padre percibe una escena en la que su hijo ataca a otro niño y lo interpreta de esta manera, reaccionará transmitiendo un mensaje más uniforme hacia la deslegitimación de tal acción que cuando percibe una conducta violenta de defensa. En este caso, el análisis cualitativo de las respuestas es fundamental: no tienen el mismo sentido estas dos expresiones: *Tienes razón, pero no se puede pegar* y *No está bien pegar, pero en este caso tenías razón*. Aparentemente se trata del mismo mensaje, con dos partes, y se diferencian en el orden, en la estructura. Pues bien, el segundo está transmitiendo una mayor carga de legitimación por causa del

⁴¹⁰ Recordamos que no se pronostica la dirección de la relación.

⁴¹¹ El residuo tipificado corregido de la relación entre las categorías *Legitimar Mucho* y *Deslegitimar Mucho* en el caso del ataque es de -4,6 y en el caso de la defensa, de -2,6.

⁴¹² Véase epígrafe *Relación de las categorías sobre la valoración de la situación de ataque*, en este mismo apartado y apartado 5.1.1.1.

⁴¹³ El residuo tipificado corregido de la relación entre las categorías *Legitimar Poco* y *Deslegitimar Mucho* en el caso del ataque es de +2,4 y en el caso de la defensa, de +4,4.

efecto de recencia: el niño entiende que el padre da prioridad a la última parte del mensaje.

- Relación de las categorías sobre la valoración de ambas situaciones.

En este apartado se va a exponer la relación que se da entre la valoración que realiza el padre de la situación de ataque y de la de defensa. Se trata de comparar la correlación de los mensajes entre los dos escenarios propuestos. Dado que cada sujeto contesta las preguntas formuladas para las dos situaciones, los resultados del análisis correlacional nos sirven como base para describir las diferencias en la transmisión del conjunto de creencias, valores y normas de padres a hijos ante una situación en la que el niño se comporta de manera violenta atacando o defendiéndose.

Se da una relación estadísticamente significativa entre el hecho de legitimar en ambas situaciones⁴¹⁴. Cuando el padre demuestra un patrón con muchas reacciones que tienen el significado de legitimar la conducta ofensiva de su hijo, también reacciona legitimando en gran medida una acción defensiva (quien *Legitima mucho* en ataque, también *Legitima mucho* en Defensa)⁴¹⁵. Si un padre admite, incluso, una conducta de ataque, parece razonable pensar que también va a aceptar una conducta de defensa. Además, hay que tener en cuenta, como ya se ha expuesto, que el progenitor que legitima un ataque, lo hará en nombre de la defensa: se entiende que puede haber interpretado erróneamente el carácter de la acción del niño (atribuyéndole una intención defensiva).

De la misma manera, aquellos adultos que no manifiestan ni un solo signo de aceptación hacia la conducta de su hijo en el caso de la defensa, tampoco lo harán en el caso del ataque. Sin embargo, la fuerza de esta relación es menor; de hecho, sí se da una relación entre el hecho de no aceptar en absoluto la conducta de ataque y aceptar un poco la de defensa. Es decir, que el padre que no legitima en absoluto la conducta de ataque, es posible que o bien tampoco respalde la de defensa, o bien la respalde en parte.

⁴¹⁴ Siendo $\chi^2=31,371$; V de Cramer=.181; Sig. Asintótica (bilateral)=.000.

⁴¹⁵ Recordamos que no se pronostica la dirección de la relación.

De acuerdo con el patrón de mayor aceptación del acto violento de defensa, se observa que aquellos padres que reaccionan demostrando a sus hijos que legitiman el ataque, lógicamente, no les demuestran que rechazan la defensa.

Por último, existe otra relación significativa: aquélla que se da entre *Indagar*, averiguar las claves de lo acontecido en la situación de ataque, y *Legitimar* la conducta violenta en caso de defensa⁴¹⁶. En concreto, se observa que aquellos progenitores que más demuestran que necesitan conocer otros datos para interpretar correctamente el ataque, aceptan en mayor medida una acción violenta defensiva. Esto significa que los sujetos que demuestran que la situación de ataque les merece muchas dudas y que precisan tener más datos para interpretar y valorar lo sucedido en consecuencia, ante la defensa, no sólo no demuestran tener dudas, sino que de hecho, respaldan la acción violenta con más seguridad. Este dato nos permite vaticinar que el hecho de buscar información con el fin de evaluar una actuación violenta, está relacionado con el hecho de apoyar tal acción (recordemos el resultado ya expuesto, en el que se comprobaba que las categorías *Deslegitimar mucho* e *Indagar nada* están relacionadas).

De manera que la valoración que el padre manifiesta acerca del acto ofensivo y su valoración acerca del acto defensivo, son coherentes. Aquellos sujetos más proclives a aceptar la violencia como una forma de relación, lo harán ante ambas situaciones. Además, comprobamos que cuando el padre demuestra que necesita interpretar correctamente un acto de ataque, transmite que respalda al menor. La interpretación de la variable *Indagar* se va a completar con el análisis de otros resultados.

5.2.1.2.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA TRANSMISIÓN DEL DISCURSO DE LEGITIMACIÓN DEL EJERCICIO DE LA VIOLENCIA EN SITUACIONES CONCRETAS

En el apartado anterior se han expuesto los modelos de valoración de la violencia, descritos en base a tres parámetros: el grado en que se *legitima*, en que se *deslegitima* y en que se *indaga* para conocer lo ocurrido. Hemos comprobado que los mensajes que emiten los padres son complejos, conteniendo elementos de cada una de

⁴¹⁶ Siendo $\chi^2=21,115$; V de Cramer= 148; Sig. Asintótica (bilateral)=.000.

las tres variables en mayor o menor medida; en este apartado se describe cómo estos discursos son transmitidos a los menores. Para ello se ha realizado un análisis descriptivo de las variables a las que han dado lugar las preguntas formuladas en torno a los dos escenarios planteados: la situación en la que el niño agrede a otro menor atacándole y aquella en la que se defiende. Se trata de conocer cómo se desarrolla el proceso de la transmisión del mensaje parental cuando el niño actúa violentamente atacando a otro menor, por un lado, y defendiéndose, por otro lado.

Las respuestas ofrecidas a las preguntas vinculadas a las situaciones se han categorizado, obteniéndose una serie de variables⁴¹⁷ que reflejan la actuación de los padres y las madres ante la agresión cometida por el menor. Esta actuación se refiere al hecho de acudir a la escena en la que se desarrolla el conflicto, al modo en que se acude (a quién se dirige y en qué orden), las palabras que pronuncia, las acciones que lleva a cabo, las expectativas en torno a la reacción de su hijo y su reacción posterior y los medios explícitos empleados para transmitir su mensaje (regañina, castigo o razonamiento).

El análisis de las dos situaciones se expone a la vez, con el fin de poder comparar los patrones de legitimación de la violencia o las formas en que se transmite la valoración que le merece la actuación violenta cometida como un acto de ataque y la cometida como un medio de defensa. Se presentan, en primer lugar, los resultados del análisis descriptivo de todas las variables; en segundo lugar, se exponen las relaciones significativas que se han hallado entre las mismas variables de ambas situaciones y en tercer lugar, las relaciones entre estas variables y las propias del patrón de legitimación de la violencia contextualizada (*Legitimar*, *Deslegitimar* e *Indagar*). En definitiva, se trata de comparar los patrones de transmisión de legitimación de la violencia con el fin de conocer si existen diferencias en la forma en que se valora un acto de ataque y otro de defensa.

⁴¹⁷ Recordemos que estas variables volvieron a categorizarse en un proceso de progresiva abstracción, dando lugar a tres nuevas variables, que resumen la valoración parental de la agresión cometida: *Legitimar*, *Deslegitimar* e *Indagar*.

- Primera reacción parental: acudir al lugar de la escena⁴¹⁸.

Tal y como se aprecia en la Tabla 5.17, la mayoría de los padres acudiría al lugar donde se desarrolla la escena en ambos casos, tanto si observan cómo su hijo agrede a otro niño atacándole (94,49%) como si lo hace defendiéndose (94,59%). No parece que el carácter de la acción del menor sea determinante para que el padre acuda o no: en este caso tiene más importancia lo que su hijo hace (agredir a otro niño) y no el motivo que le lleva a hacerlo.

Tabla 5.17: Distribución de la variable *Acudir en situaciones*

	Ataque		Defensa	
	N	%	N	%
Variables 11.1 y 23.1: <i>Acudir en situaciones</i>				
Sí acude	446	94,49	437	94,59
No acude	22	4,66	20	4,33
Acude o no según la situación	4	0,85	5	1,08
Total	472		462	

Existen algunas respuestas que merecen ser destacadas, aunque las categorías a las que pertenecen han obtenido una frecuencia muy baja. Se trata de las categorías más detalladas, creadas en la segunda fase de este proceso. Algunos sujetos no acudirían al lugar donde se desarrollan los acontecimientos porque consideran que se trata de un acto de defensa en ambas situaciones. Por ejemplo:

Ante la situación de ataque: *No [acudiría], porque nunca ha sucedido una pelea que mi hijo haya empezado. Si es caso contrario, sí.* (c.256)

Esta respuesta, en el contexto del ataque, se debe a una incorrecta atribución de la responsabilidad de ambos protagonistas. Esta interpretación puede deberse a diversos factores, a los que ya se ha hecho referencia⁴¹⁹. El padre puede seleccionar ciertos estímulos y pasar por alto, por ejemplo, que los niños estaban jugando hasta el momento de la pelea y que no había indicios de que estuvieran discutiendo. De la misma manera, puede dar una relevancia inadecuada a determinados estímulos, por ejemplo, el hecho de que los demás niños estén riendo, puede ser interpretado como una provocación por su parte.

⁴¹⁸ Preguntas 11 y 23: *Ante esta situación, ¿acudirías al lugar donde se encuentra tu hijo/a?*

⁴¹⁹ Véase apartado 5.2.

El desconocimiento en la atribución de la responsabilidad puede provocar que el padre decida no acudir. En este caso su reacción depende del motivo de la agresión. Sin embargo, esta respuesta no es neutral (*si no conozco el motivo, no acudo*), sino que se trata de una forma de legitimar pasivamente la defensa (*si es defensa, no acudo*). Por ejemplo:

Ante la situación de ataque: *No intervengo pues desconozco el motivo.* (c.15)

En cuanto a las relaciones halladas entre ambas situaciones, se observa que existe una relación estadísticamente significativa entre estas variables⁴²⁰: concretamente, aquellas personas que acuden en un caso, acuden también en el otro y los padres que no irían al lugar de los hechos, no lo harían probablemente en ninguna de las situaciones. Es decir, que atender a lo sucedido o no hacerlo, es una forma característica de actuación por parte de los padres.

Por último, se da cierta relación entre esta variable y las que definen la forma en que el progenitor valora la violencia contextualizada. En concreto, las reacciones más marcadas (*Legitimar Mucho*, *Deslegitimar Mucho*, *Indagar Mucho*), están relacionadas positivamente con el hecho de acudir a la escena. En definitiva, sea cual sea la valoración del acto violento, aquéllos que transmiten más mensajes a sus hijos, lógicamente, acuden hasta el lugar del conflicto. Este resultado es el esperable, dado que los sujetos transmiten sus mensajes una vez que se han dirigido al lugar donde se encuentra su hijo.

- Preferencia en la elección del primer interlocutor⁴²¹.

La primera parte de esta pregunta hace referencia a la persona a la que el padre se dirige en primer lugar cuando llega a la escena. En la mayoría de las ocasiones (53,52%), cuando el padre presencia cómo su hijo ataca a otro niño, se dirige en primer lugar a su propio hijo. Este resultado es muy destacado en comparación con las otras

⁴²⁰ Siendo $\chi^2=32,559$; V de Cramer=.189; Sig. Asintótica (bilateral)=.000.

⁴²¹ Preguntas 12 y 24: ¿A quién te diriges primero? A tu hijo/a □ ¿Qué le dirías? // Al otro niño/a □ ¿Qué le dirías? // A todos □ ¿Qué les dirías?

opciones, tal y como se aprecia en la Tabla 5.18. Sin embargo, cuando se trata de un acto de defensa, el padre, a pesar de que continúa acudiendo en primer lugar preferentemente a su hijo (35,75%), lo hace en menos ocasiones y aumenta la frecuencia con que se dirige al otro niño (21,50%) y a todos los implicados (19,39%). Este resultado se explica porque el hecho de acudir en primer lugar a su hijo tiene un significado diferente en cada una de las situaciones: cuando el niño ataca, es un signo de que le responsabiliza por la acción cometida, algo que se da con menos frecuencia ante la defensa. Sin embargo, cuando se trata de un acto defensivo, el progenitor se dirige en primer lugar a su hijo con la intención de atenderle, de comprobar si se encuentra bien (esto no ocurre en el ataque porque el hijo no resulta agredido).

Tabla 5.18: *Distribución de la variable A quién acude primero en situaciones*

	Ataque		Defensa	
	N	%	N	%
Variables 12.1 y 24.1: <i>A quién acude primero en situaciones</i>				
Acude primero al hijo	243	53,52	153	35,75
Acude primero al otro	89	19,60	92	21,50
Acude primero a todos	28	6,17	83	19,39
Acude primero indistintamente	94	20,70	100	23,36
Total	454		428	

Se han analizado las relaciones que se dan entre esta variable y la valoración parental de la violencia contextualizada. Se observa que el adulto que más legitima la conducta de su hijo cuando se ha tratado de un acto de ataque, se dirige en primer lugar a todos los niños, pero no se dirige primero al otro protagonista exclusivamente. Este patrón es el contrario cuando se trata de un acto de defensa: en este caso, el padre que más legitima tal acción se dirige primero al otro niño y no a todos los protagonistas. Sin embargo, aquel progenitor que más deslegitima la conducta de ataque no manifiesta una preferencia en el orden en el que acude a la escena, mientras que aquél que más deslegitima la acción defensiva, se dirige primero a su hijo.

Por lo tanto, el mensaje que el adulto transmite a su hijo tiene comienzo desde el mismo momento en que llega al lugar donde se desarrolla la escena: el hecho de dirigirse a uno de los menores protagonistas es parte de este mensaje, que se compone de cada gesto con que el progenitor reacciona. Aquellos sujetos que quieren respaldar a su hijo cuando ha atacado, lo hacen dirigiéndose a todo el grupo, incluidos los amigos de los protagonistas y esta es la primera demostración de que no va a criticar su

conducta, dado que reparte la responsabilidad entre todos. Recordemos que el mismo hecho de no deslegitimar una acción negativa supone que, en cierta manera, se legitima. Suponemos que cuando el adulto legitima el ataque, lo hace porque considera que, en realidad, se trata de una forma de defensa, probablemente porque ha interpretado erróneamente la escena y ha atribuido mal la responsabilidad. Ahora bien, este resultado nos permite comprobar que no tiene certeza de esta interpretación, ya que si así fuera, se dirigiría directamente al otro menor con el fin de deslegitimarlo; sin embargo, la forma de respaldarlo es mucho más sutil (por ejemplo, *se dirige a todos los niños para decirles que pegar está mal o que los amigos no pelean*). Este resultado destaca si lo comparamos con la escena de defensa: en este caso, el padre que más legitima tal acción, se dirige directamente al otro protagonista para desautorizarle.

Se observa, por lo tanto, que el mismo hecho de dirigirse a uno u otro protagonista, es una manifestación de la forma en que se valora la violencia. Los niños en conflicto esperan que el adulto acuda a ellos y que haga una atribución adecuada de la responsabilidad de cada uno. Dirigirse a uno u otro es la primera manifestación de esta atribución.

- Mensaje parental: qué dice al llegar a la escena.

La segunda parte de la primera pregunta contempla lo que el padre diría a cada uno de los protagonistas implicados al llegar a la escena donde se desarrolla el conflicto⁴²² (Tabla 5.19).

La categoría más utilizada por los padres en caso de observar cómo su hijo agrede atacando a otro menor es la de *Critica la acción del hijo* (34,70% del total de respuestas dadas a esta pregunta). Ésta agrupa otras categorías obtenidas en las primeras fases del proceso de categorización, tales como: *Dice al hijo que está mal lo que ha hecho*, *Dice al hijo que no tiene justificación* o *Dice a todos que el hijo ha hecho mal*. En segundo lugar, se observa que el padre se dirige a la escena con el fin de conocer, a través de su hijo, qué ha ocurrido: *Averigua la verdad con el hijo* (17,45%). En tercer lugar, el padre también opta por pedir a todos los niños (12,56%) o sólo a su

⁴²² Los datos contenidos en la Tabla 5.20 hacen referencia al total de respuestas dadas a la pregunta y no al total de respuestas contenidas en cada variable.

hijo (11,86%) que no peguen. La primera y la última de estas categorías tienen un significado muy evidente: el hecho de criticar la acción y de dictar una norma en consonancia, no dejan lugar a dudas y, aunque las analizáramos de manera descontextualizada, conoceríamos su significado. Ahora bien, el gesto de dirigirse a su hijo para conocer qué ha ocurrido, no tiene un sentido tan obvio. El padre se dirige inmediatamente a la escena, a su hijo, para preguntarle, por ejemplo, *¿qué has hecho? ¿por qué has tenido que comportarte así?* Esta reacción parental indica al niño que, en principio, no se aprueba la acción cometida; es obvio lo que ha hecho, el padre no está recabando información para valorar de forma más precisa la escena. Lo que el padre puede perseguir con este gesto es deslegitimar a su hijo, haciendo que exprese en voz alta lo que acaba de hacer. Esta pregunta tendría un sentido retórico, no indicaría un verdadero interés por conocer lo ocurrido. Con el fin de averiguar el verdadero sentido de esta categoría, se cruzó la variable a la que pertenece con el resto de variables que describen la reacción parental; el resultado es que el padre que *Averigua la verdad con el hijo*, también *Actúa deslegitimando* al menor⁴²³. Recordemos que esta conducta parental se caracteriza por realizarse en primer lugar, en cuanto llega a la escena, y por estar dirigida a su hijo y no a los otros protagonistas. Las acciones de preguntar al otro niño o a su hijo transcurrido un tiempo, tienen un significado diferente. Se trata de una categoría que no acompaña el sentido de la legitimación.

En consonancia con las explicaciones anteriores⁴²⁴, la valoración prototípica de la situación de ataque es la deslegitimación y el padre la manifiesta criticando la conducta de su hijo, haciendo que el niño exprese su motivación para actuar como lo ha hecho y pidiendo a los niños que no peguen a los demás.

La reacción parental es la opuesta cuando se trata de un acto de defensa: mientras que el porcentaje de la categoría *Critica acción del hijo* era mayoritario cuando el padre percibía un ataque, si lo que ve es un acto defensivo, esta cifra desciende hasta el 2,45%. En este caso el padre reacciona aceptando en mayor grado esta conducta. Así, el adulto *Critica la acción del otro niño* (18,10%) y pide a éste (16,26%) o a todos (15,03%) que no peguen. Se observa que los padres han ofrecido

⁴²³ Puede encontrarse un análisis más detallado de la variable *Averigua la verdad*, en el apartado 6.2.2 del capítulo 6.

⁴²⁴ Véase corroboración de hipótesis 1.2.1, en el apartado 5.2.1.

muchas más respuestas en el caso del ataque que en el de la defensa (especialmente en las categorías *Averigua la verdad con el hijo* y *Critica acción del hijo*). Esto se explica porque se trata de acciones evidentemente deslegitimadoras. Aquéllas que tienen un sentido de legitimación (*Averigua la verdad con el otro niño*, *Critica acción del otro niño* o *Critica acción del hijo, pero le da la razón*) tienen más representación en el caso de la defensa. Pero lo cierto es que el padre detalla mucho más cómo deslegitimaría a su hijo ante el ataque que cómo le apoyaría ante la defensa. Esto se debe a la necesidad del sujeto de expresar rechazo hacia la violencia, de acuerdo a lo que haría su grupo de referencia. Cuando el adulto pretende hacer entender a su hijo que su comportamiento es inadecuado, desarrolla un proceso disciplinario; por ello el padre recalca cómo debe actuar y rechaza mediante diversas vías su conducta. Cuando se trata de aprobar su actuación, el niño no necesita aprender a actuar bien y a no actuar mal: sencillamente, interioriza el mensaje de que su comportamiento es inadecuado.

Tabla 5.19: *Relación de variables que reflejan qué diría el padre al llegar a la escena*

	Ataque		Defensa	
	N	%	N	%
Variables 12.3.1 y 24.3.1: <i>Averigua la verdad en situaciones</i>				
Averigua la verdad con el hijo	175	17,45	29	4,45
Averigua la verdad con el otro niño	9	0,90	27	4,14
Averigua la verdad con los dos	40	3,99	17	2,61
Averigua la verdad con todos	42	4,19	22	3,37
Total variables 12.3.1 y 24.3.1	266		95	
Variables 12.3.2 y 24.3.2: <i>Critica acción en situaciones</i>				
Critica acción del hijo	348	34,70	16	2,45
Critica acción del otro niño	3	0,30	118	18,10
Critica acción de los dos	2	0,20	13	1,99
Critica acción de todos	58	5,79	41	6,29
Total variables 12.3.2 y 24.3.2	411		188	
Variables 12.3.3 y 24.3.3: <i>Cómo critica al hijo en situaciones</i>				
Critica acción del hijo, sin más	63	6,28	30	4,60
Critica acción del hijo pero le da la razón	11	1,10	47	7,21
Total variables 12.3.3 y 24.3.3	74		77	
Variables 12.3.4 y 24.3.4: <i>Dicta norma: no pegar en situaciones</i>				
Dicta norma al hijo: no pegar	119	11,86	36	5,52
Dicta norma al otro: no pegar	2	0,20	106	16,26
Dicta norma a los dos: no pegar	5	0,50	52	7,98
Dicta norma a todos: no pegar	126	12,56	98	15,03
Total variables 12.3.4 y 24.3.4	252		292	
Total	1003		652	

Se observa que se da una relación estadísticamente significativa con la variable *Averiguar la verdad* en ambas situaciones: los padres que deciden preguntar acerca de lo ocurrido a ambos protagonistas o a todos los niños (incluidos sus amigos), lo hacen en los dos casos. Existe una explicación para este resultado: mientras que las reacciones

definidas por *Averiguar la verdad con el hijo* y *Averiguar la verdad con el otro niño* tienen un sentido de legitimación o de deslegitimación de la violencia en función de la situación de la que se trate y del momento en que ocurra, la reacción *Averigua la verdad con los dos protagonistas* o *con todos los niños*, tiene el sentido de conocer las circunstancias que definen el conflicto realmente. Preguntar a los dos niños o a todos, incluidos sus amigos, es un gesto más neutral que dirigirse sólo a uno de los protagonistas. Esta última reacción tiene el fin de reforzar la valoración positiva o negativa previa del sujeto y no de interpretar lo ocurrido.

Veamos a continuación la relación que se da entre estas variables y la valoración de la violencia. Ante la situación de defensa, los padres que más rechazo manifiestan hacia la conducta violenta (*Deslegitiman mucho*), también *Averiguan la verdad con el hijo*⁴²⁵. Tal y como se ha comentado, se trata de una reacción que manifiesta deslegitimación: hacer que el niño reconozca lo que ha hecho implica que admita que se ha portado mal.

Al respecto de la variable *Criticar la acción*: aquellos padres que más deslegitiman, critican la conducta de su hijo en ambas situaciones, ahora bien, cuando se trata de un acto de defensa, estos sujetos también dirigen sus críticas a ambos protagonistas (y no sólo a su hijo). En cambio, los padres que más legitiman la agresión defensiva, lógicamente, critican al menor con el que su hijo pelea⁴²⁶.

En cuanto a la variable *Cómo critica al hijo*, los padres que más rechazan la acción cometida, muestran su desaprobación a su hijo sin más, sin admitir que puede tener razón a pesar de no aprobar las formas, en ambas situaciones⁴²⁷. Sin embargo, los sujetos que más legitiman el acto de defensa, sí dan la razón al menor, aunque manifiestan que no les parece bien que haya agredido⁴²⁸.

Respecto a la variable *Dicta norma: no pegar*, los sujetos que más deslegitiman la violencia cometida, en ambas situaciones reaccionan igual: se dirigen a su hijo para

⁴²⁵ Siendo $\chi^2=46,483$; *V de Cramer*=.495; sig. Asintótica (bilateral)=.000.

⁴²⁶ Siendo $\chi^2=23,471$; *V de Cramer*=.325; sig. Asintótica (bilateral)=.001 en el ataque y $\chi^2=37,241$; *V de Cramer*=.315; sig. Asintótica (bilateral)=.000 en la defensa.

⁴²⁷ Siendo $\chi^2=17,419$; *V de Cramer*=.485; sig. Asintótica (bilateral)=.000 en el ataque y $\chi^2=21,929$; *V de Cramer*=.534; sig. Asintótica (bilateral)=.000 en la defensa.

⁴²⁸ Siendo $\chi^2=9,221$; *V de Cramer*=.326; sig. Asintótica (bilateral)=.010.

pedirle que no pegue. Sin embargo, aquéllos que más aprueban el ataque dictan esta norma a los dos protagonistas o a todos los niños (incluidos sus amigos), mientras que los que más aprueban la defensa, piden al niño oponente que no pegue a su hijo.

Se puede concluir que el patrón de aquellos sujetos que más deslegitiman la violencia (sea cometida como un acto de ataque o de defensa), es bastante consistente: en ambas situaciones reaccionan criticando a su hijo, lo hacen sin admitir que pueda tener razón y pidiéndole que no pegue al otro niño. Sólo se ha hallado que el patrón de valoración positiva de la violencia correlacione con estas variables en el caso de la defensa, donde los padres critican al otro menor, dan la razón a su hijo (aunque no aprueben las formas) y piden al otro niño que no pegue a su hijo.

En la línea de lo que ya se ha expuesto, los padres ofrecen muchos más detalles al respecto de cómo sería su reacción cuando deslegitiman la violencia cometida por su hijo. Esto se explica porque para estos sujetos es más fácil describir una escena en la que reprueban la violencia, actuando de manera coherente a la valoración social de la violencia. Sin embargo, ésta no es la única razón. La transmisión de la legitimación de la acción violenta, como estamos comprobando, se expresa de forma mucho más concisa que su deslegitimación. Es cierto que el padre se siente más cómodo expresando que reprobaba una actuación violenta ofensiva por parte de su hijo, pero, además, cuando los sujetos pretenden que el niño interiorice la norma *no pegar*, deben insistir en ella, proponer alternativas, razonar, etc. Para que el mensaje sea interiorizado, debe ser legible: claro y redundante, tal y como se ha expuesto en el marco teórico⁴²⁹. Cuando el padre aprueba la violencia, está legitimando una acción concreta y, además, está valorándola positivamente a posteriori, una vez cometida: no pretenden generalizar una norma de conducta (*pegar es lo correcto, se debe pegar*), sino sólo aprobar una actuación determinada. Por último, desde el momento en que el padre no deslegitima, ya está demostrando que legitima, tal y como se ha expuesto; por lo tanto, no es necesario redundar en la misma idea con el fin de que el niño la comprenda.

- Actuación parental⁴³⁰: qué hace al llegar a la escena.

⁴²⁹ Véase apartado 2.3.4 del Capítulo 2.

⁴³⁰ Preguntas 13 y 25: *¿Qué es lo que harías?*

Ante la situación de ataque, tal y como se observa en la Tabla 5.20, una gran parte de los padres lleva a cabo alguna acción que demuestra a su hijo que deslegitima su conducta (32,19%). Esta categoría recoge otras más detalladas, como: *Hacer al hijo entrar en razón, Pegar al hijo un cachete, Regañar al hijo o Castigarle*. Estas categorías tienen un sentido muy claro: el padre rechaza la acción violenta de su hijo; sin embargo, también se observan conductas que no tienen un significado tan evidente. En primer lugar, el padre *Resta importancia* a la situación (18,21%). Con esta acción, el sujeto también está deslegitimando la conducta de su hijo⁴³¹: al actuar animando a los menores a que sigan jugando juntos o a que sigan siendo amigos, está consolando al otro menor, más que legitimando a su propio hijo. En segundo lugar, el padre *Actúa averiguando la verdad* (15,30%), que incluye conductas como: *Averiguar de quién es la culpa, Averiguar por qué ocurre o Escucharles*. Esta forma de actuación del padre puede transmitir cierto sentido de legitimación al menor, que observa cómo su padre tiene dudas acerca de la interpretación de lo sucedido (siendo que el niño ha empujado a su amigo). La expresión de la necesidad de conocer qué ha sucedido significa, en primer lugar, que el padre cree que realmente puede haber habido una provocación anterior (movido por la disonancia generada al ver a su hijo agredir a un amigo) y en segundo lugar que la agresión de su hijo puede ser justificada, de haber existido esa provocación (en función de cómo haya sido).

Ante la situación de defensa, el adulto transmite a su hijo que aprueba su acción dado que *Actúa legitimando* en el 37,58% de las ocasiones. Algunas de estas conductas, contempladas en los niveles más extendidos de categorización, son: *Dejar que mi hijo se columpie primero y luego los otros, Quedarse allí si mi hijo quiere, Defender a mi hijo porque tiene razón, Hablar con otros padres para que regañen a su hijo, Hacer que otros se disculpen ante mi hijo, Regañar al otro o Mirarle con odio*. Como puede observarse, el porcentaje de adultos que legitima la acción defensiva del niño es mayor que el de padres que deslegitiman la conducta de ataque. Tal y como ya se apuntó, la legitimación suele ser mucho más directa y concisa que la deslegitimación y todas las acciones que se aglutinan en esta categoría son directas: tienen un sentido en sí mismas.

⁴³¹ Con el fin de verificar el significado de esta categoría, se procedió a analizar, a través de tablas de contingencia, con qué otras categorías se relacionaba. Se encontró que, en el caso del ataque, los padres que restan importancia, suelen también dictar la norma de no pegar a su hijo y solucionar el conflicto no apoyándole. Además, esta categoría se relaciona significativamente con el hecho de deslegitimar mucho y no legitimar en absoluto la violencia cometida. Por lo tanto, se concluye que esta categoría tiene un significado de claro rechazo hacia la agresión cometida como ataque.

Otras de las posibles reacciones del adulto ante la actuación violenta con carácter defensivo, son: *Padre interviene para solucionarlo* (19,11%) o *Hace que se retire del conflicto* (11,15%). Ésta última categoría expresa que el padre aleja a su hijo del lugar del conflicto, con la intención de que no sea dañado; de la misma manera, puede llevarse al menor a otro parque, para que siga jugando, pero alejado del conflicto (6,99%). No se trata de una reprimenda, como podría ser llevarse al niño a casa (que sucede en un 6,07% de las ocasiones ante el ataque y sólo en un 2,55% ante la defensa).

Tabla 5.20: *Relación de variables que reflejan qué haría el padre al llegar a la escena*

	Ataque		Defensa	
	N	%	N	%
<i>Variables 13.1 y 25.1: Actuación respecto a la legitimación en situaciones</i>				
Actúa legitimando	4	1,06	118	37,58
Actúa deslegitimando	122	32,19	16	5,10
Actúa averiguando verdad	58	15,30	13	4,14
Actúa deslegitimando y averiguando	13	3,43	3	0,96
Total de las variables 13.1 y 25.1	197		150	
<i>Variables 13.2 y 25.2: Actuación respecto a la solución en situaciones</i>				
Padre deja que lo solucionen ellos	14	3,69	23	7,32
Padre interviene para solucionarlo	52	13,72	60	19,11
Padre le resta importancia	69	18,21	17	5,41
Total de las variables 13.1 y 25.1	135		100	
<i>Variables 13.3 y 25.3: Retirarse en situaciones</i>				
Padre hace que se retire del conflicto	24	6,33	35	11,15
Padre se lleva a hijo a casa	23	6,07	8	2,55
Padre se lleva a hijo a otro parque			21	6,69
Total de las variables 13.3 y 25.3	47		64	
Total	379		314	

Únicamente se da una relación estadísticamente significativa entre estas variables comparando ambas situaciones: aquellos progenitores que, ante el ataque, actúan rechazando la violencia y averiguando la verdad, ante la defensa, actúan buscando conocer qué ha ocurrido⁴³². Se trata de sujetos que deslegitiman las acciones violentas: cuando su hijo ataca a otro menor, desaprueban su conducta y cuando actúa violentamente defendiéndose, muestran sus dudas al respecto del carácter defensivo de su acción, preocupándose por conocer qué ha sucedido realmente.

En cuanto a las relaciones halladas entre las variables que hacen referencia a la actuación parental y aquéllas que definen la valoración de la violencia, se observa que tal valoración es coherente con sus reacciones: los padres que más desaprueban el acto

⁴³² Siendo $\chi^2=17,389$; V de Cramer=.498; sig. Asintótica (bilateral)=.043.

de ataque y el de defensa, *Actúan deslegitimando*⁴³³. Otra de las relaciones halladas es negativa y se da entre las categorías *Actúa averiguando la verdad* y *Deslegitima mucho* en la situación de ataque. Tal y como se ha comentado previamente, cuando el padre presencia cómo su hijo ataca a otro niño y acude con la intención de conocer *de quién es la culpa*, está transmitiendo que, al menos en cierto grado respalda a su hijo, puesto que la escena le plantea las suficientes dudas como para no saber por qué su hijo ha pegado al otro niño.

Por otro lado, los sujetos que más aprobación demuestran hacia las acciones violentas (tanto las de carácter ofensivo como las defensivas), dejan que sean los protagonistas del conflicto los que lo solucionen, no intervienen⁴³⁴. El padre deja a los niños actuar, que se enfrenten solos a un problema por el que han llegado a actuar con violencia. Además, los sujetos que más legitiman el ataque, no restan importancia a lo sucedido, dado que, como se ha comentado, esta reacción transmite que se deslegitima la violencia.

En resumen, los padres que más deslegitiman la violencia, actúan ante ambas situaciones demostrando claramente que rechazan la agresión; sin embargo, aquéllos que más legitiman tal actuación, prefieren dejar que los mismos niños solucionen su conflicto. Este resultado es coherente con la idea recién manifestada, acerca de la transmisión diferencial de la valoración positiva o negativa de la violencia. Los padres que deslegitiman la agresión cometida, manifiestan su descontento a través de más gestos, buscando redundar en su mensaje para que sea correctamente entendido e interiorizado. Sin embargo, aquéllos que legitiman la violencia, no insisten en un mensaje, simplemente dejan que sean los propios niños los que solucionen el conflicto.

- Reacción parental ante la argumentación del niño⁴³⁵.

⁴³³ Siendo $\chi^2=104,436$; *V de Cramer*=.515; sig. Asintótica (bilateral)=.000 en el ataque y $\chi^2=41,415$; *V de Cramer*=.372; sig. Asintótica (bilateral)=.000 en la defensa.

⁴³⁴ Siendo $\chi^2=22,342$; *V de Cramer*=.288; sig. Asintótica (bilateral)=.000 en el ataque y $\chi^2=9,624$; *V de Cramer*=.310; sig. Asintótica (bilateral)=.047 en la defensa.

⁴³⁵ Preguntas 15 y 27: *¿Qué harías ante estas palabras?*

La reacción parental ante la posible argumentación que ofrecería el menor a sus padres ha sido analizada a través de esta pregunta (Tabla 5.21).

Cuando el adulto ve cómo su hijo ataca a otro niño, una vez que escucha sus explicaciones, puede reaccionar otorgando cierta legitimación o, por el contrario, deslegitimando a su hijo. Veamos en qué consisten estas reacciones.

Ante el ataque, el padre legitima, al menos en parte, a su hijo, haciendo más preguntas acerca del conflicto: *Ante respuesta del hijo, averigua la verdad* (21,10%). Esta reacción se complementa con otra, *Ante respuesta del hijo, le apoya* (12,60%). Recordemos que esta reacción se manifiesta transcurrido un tiempo desde que el padre llega a la escena del conflicto (antes ha hablado con los menores, ha realizado alguna acción y ha escuchado la argumentación de su hijo). Si transcurrido este tiempo el padre sigue demostrando que no sabe cómo interpretar la escena, especialmente una vez que ha escuchado la argumentación del niño, está otorgando cierta credibilidad a la explicación que legitima la violencia. Es lógico pensar que el argumento ofrecido por el niño estará centrado en la defensa⁴³⁶.

Por el contrario, ante el ataque, el padre deslegitima a su hijo diciéndole que no debe pegar, incluso una vez que ha escuchado su argumentación: *Ante respuesta del hijo, dicta norma para no pegar* (20,82%). Esta conducta se complementa con otra: *No acepta su justificación* (10,96%), que es reflejo, igualmente, de la deslegitimación que le merece al padre esta conducta.

De la misma manera, ante la situación de defensa, el padre también puede reaccionar legitimando o deslegitimando a su hijo una vez que ha escuchado su argumentación.

Ante la defensa, el padre legitima a su hijo admitiendo que tiene razón, pero sin apoyar el medio por el que ha optado para defenderse: *Ante respuesta del hijo da la razón, pero no apoya acción* (27,62%). El padre hace ver al niño que su acción no es correcta, pero que entiende y comparte su motivación para agredir: reprueba la manera

⁴³⁶ Véase apartado 2.3.3 del Capítulo 2.

en que se ha comportado, pero no le deslegitima directamente, sino que admite que le entiende. Esta reacción se acompaña de otras que transmiten legitimación: *Acepta su justificación* (10,76%) y *Ante respuesta del hijo, le apoya* (14,53%).

Ante la defensa, el padre deslegitima a su hijo rechazando este acto una vez que el niño esgrime sus argumentos: *Ante respuesta del hijo, dicta norma para no pegar* (13,95%).

Tabla 5.21: *Relación de variables que reflejan qué diría el padre ante la argumentación del hijo*

	Ataque		Defensa	
	N	%	N	%
<i>Variables 15.1 y 27.1: Reacción del padre frente argumentación del hijo en situaciones</i>				
Acepta su justificación	17	4,66	37	10,76
No acepta su justificación	40	10,96	6	1,74
Ante respuesta del hijo da la razón, pero no apoya acción	21	5,75	95	27,62
Ante respuesta del hijo, averigua la verdad	77	21,10	19	5,52
Total de las variables 15.1 y 27.1	155		157	
<i>Variables 15.2 y 27.2: Padre razona ante respuesta del hijo en situaciones</i>				
Ante respuesta del hijo, dicta norma para no pegar	76	20,82	48	13,95
Ante respuesta del hijo, razona con él	44	12,05	20	5,81
Ante respuesta del hijo, razona con todos	5	1,37	4	1,16
Ante respuesta del hijo, no dice nada	14	3,84	28	8,14
Total de las variables 15.2 y 27.2	139		100	
<i>Variables 15.3 y 27.3: Padre interviene en solución ante respuesta del hijo en situaciones</i>				
Ante respuesta del hijo, le apoya	46	12,60	50	14,53
Ante respuesta del hijo, establece solución con todos	12	3,29	14	4,07
Ante respuesta del hijo, lo soluciona apoyándole			20	5,81
Ante respuesta del hijo, lo soluciona no apoyándole	13	3,56	3	0,87
Total de las variables 15.3 y 27.3	71		87	
Total	365		344	

En cuanto a la relación que se da en la actuación del padre en ambas situaciones, se observa que aquellos sujetos que aceptan la justificación de su hijo cuando ha atacado a otro niño, también aceptan su justificación cuando se ha defendido, y no se limitan a darle la razón criticando las formas en que lo ha resuelto⁴³⁷. Se da, por lo tanto, en estos sujetos, una tendencia a *comprender* la actuación violenta: si un padre admite la justificación que le ofrece su hijo cuando ha atacado a otro niño, parece lógico que también acepte la justificación que dé cuando se defiende.

⁴³⁷ Siendo $\chi^2=32,979$; *V de Cramer*=.326; sig. Asintótica (bilateral)=.000 en el ataque y $\chi^2=21,163$; *V de Cramer*=.260; sig. Asintótica (bilateral)=.002 en la defensa.

Por último, en lo que respecta a la relación entre la valoración global de la situación y la forma de reacción del padre una vez que ha escuchado la argumentación del menor, en primer lugar, se observa un resultado que es idéntico en el caso del ataque y de la defensa: aquellos padres que demuestran en mayor medida que aprueban el acto violento, aceptan la justificación que les ofrecen sus hijos (los que *Legitiman mucho, Aceptan su justificación*); aquéllos que más lo deslegitiman, no la aceptan (los que *Deslegitiman mucho, No aceptan su justificación*) y aquéllos que más indagan, reaccionan tratando de saber qué ha ocurrido en realidad (los que *Indagan mucho, Ante respuesta del hijo, averiguan la verdad*). En segundo lugar, los padres que más rechazan el acto violento, una vez que han escuchado a su hijo, le dicen que no debe pegar en los dos casos; sin embargo, ante la defensa, además, imponen una solución al conflicto en contra de los intereses de su hijo⁴³⁸.

- Acción de regañar al menor⁴³⁹.

Tal y como se indica en la Tabla 5.22, existe prácticamente la misma proporción de padres que regañan a su hijo cuando ataca a otro niño (54,78%) que de padres que no regañan al menor cuando se defiende (54,75%). Por lo tanto, la tendencia a demostrar que se reprocha la conducta violenta a través de una regañina es mucho mayor en el caso del ataque. Sin embargo, también encontramos que un porcentaje relativamente elevado de sujetos regañan a los niños cuando se defienden (30%). Esto sucede porque, incluso los padres que legitimen una acción de este tipo, pueden querer demostrar al menor cierta disconformidad regañándole al final de la escena. En este caso el padre ya ha tenido otras oportunidades para demostrar a su hijo que le comprende (ya ha hablado con él, ha intervenido, ha escuchado su argumentación y ha reaccionado en consecuencia) y podría regañarle para expresarle que, aunque cree que tiene razón y que su acción es legítima, no debe actuar así. La situación es la contraria cuando los padres deslegitiman el ataque: una vez que ya han demostrado al niño que su acción es reprobable, considerarían que regañarle sería excesivo (no regaña el 23,21%).

⁴³⁸ Algunas de las categorías más detalladas de las que se compone ésta son: *Deja columpiarse a los otros y luego él, Le deja jugar hasta que se le pase rabia o Hace que se disculpe*.

⁴³⁹ Preguntas 16 y 28: *¿Le regañarías?*

Únicamente en el caso de que el niño haya actuado atacando a otro menor el padre consideraría regañarle o no en función de su justificación (10,05% en el ataque frente al 2,75% en la defensa). Esto indica dos cuestiones. Por un lado, para los sujetos es más difícil admitir que su hijo se haya comportado violentamente con la intención de atacar a otro niño: así manifiestan, en primer lugar, sus dudas al respecto del carácter ofensivo de la acción de su hijo y en segundo lugar, que en caso de tratarse de una acción defensiva, sí lo admitirían y no le regañarían en consecuencia. Por otro lado, los sujetos no consideran determinante la explicación que su hijo dé para regañarle o no en caso de que se haya defendido.

Tabla 5.22: *Distribución de la variable Regañar en situaciones*

	Ataque		Defensa	
	N	%	N	%
Variables 16.1 y 28.1: <i>Regañar en situaciones</i>				
Sí regaña	229	54,78	120	30
No regaña	97	23,21	219	54,75
No regaña, sino opciones más leves	43	10,29	38	9,5
No regaña porque tiene razón			11	2,75
Regañaría según su justificación	42	10,05	11	2,75
Regañaría según su reacción	7	1,67	1	0,25
Total	418		400	

El análisis de la relación que existe entre el hecho de regañar al menor en la situación de ataque y hacerlo en la de defensa, demuestra que se trata de una tendencia general: los padres que regañan a sus hijos, lo hacen en ambos casos y aquéllos que no regañan, no lo hacen ante ninguna de las situaciones⁴⁴⁰. Es decir, que los sujetos que emplean esta vía para mostrar a sus hijos cómo deben comportarse, lo hacen independientemente del carácter de la acción del menor. Se trata de un método disciplinario: al padre le caracteriza un estilo educativo que es más o menos constante a lo largo de diferentes situaciones. Los sujetos suelen emplear más técnicas *autoritarias*, *inductivas* o de *retirada de afecto*⁴⁴¹.

Se observa que la variable *Regañar* tiene una relación coherente con la valoración parental de la violencia. En primer lugar, los padres que más legitiman las

⁴⁴⁰ Siendo $\chi^2=82,254$; V de Cramer=.234; Sig. Asintótica (bilateral)=.000.

⁴⁴¹ Véase apartado 3.2.1.1 del Capítulo 3.

acciones violentas (ataque⁴⁴² y defensa⁴⁴³), no regañan a sus hijos y los que más las deslegitiman, sí lo hacen. Los sujetos que respaldan en parte un ataque (*Legitiman poco*), prefieren emplear otros métodos disciplinarios, sin llegar a regañar. En segundo lugar, sólo los padres que indagan, regañarían a sus hijos en función de la justificación que ofrecieran ante la situación de ataque⁴⁴⁴; lógicamente, estos sujetos no manifiestan una aceptación o un rechazo directo hacia la violencia, sino que esperan a conocer qué ha ocurrido.

- Acción de castigar al menor⁴⁴⁵.

La acción de castigar es menos frecuente que la de regañar (véase Tabla 5.23). Se mantiene una mayor aceptación de la defensa, que se demuestra con una frecuencia mayor de padres que no castigan a sus hijos ante esta situación (84,02%); sin embargo, tampoco es muy probable que se castigue ante el ataque (53,32%). El castigo demuestra que se deslegitima la conducta del niño con más fuerza, pero sobre todo, no parece ser un método que admita demasiada aceptación.

Tabla 5.23: Distribución de la variable Castigar en situaciones

	Ataque		Defensa	
	N	%	N	%
Variables 17.1 y 29.1: <i>Castigar en situaciones</i>				
Sí castiga	73	17,94	18	4,64
No castiga	217	53,32	326	84,02
No castiga, sino opciones más leves	11	2,70	10	2,58
No castiga porque tiene razón			8	2,06
Castigaría según su justificación	74	18,18	11	2,84
Castigaría según su reacción	32	7,86	15	3,87
Total	407		388	

Al respecto de la relación entre el hecho de castigar ante el ataque y la defensa, se observa que los padres tienden a reaccionar de la misma manera en ambas situaciones: aquéllos que castigan, lo hacen ante el ataque y la defensa y aquéllos que

⁴⁴² Siendo la relación con la variable *Legitimar*: $\chi^2=271,482$; *V de Cramer*=.570; sig. Asintótica (bilateral)=.000 y con la variable *Deslegitimar*: $\chi^2=151,034$; *V de Cramer*=.425; sig. Asintótica (bilateral)=.000 en el ataque.

⁴⁴³ Siendo la relación con la variable *Legitimar*: $\chi^2=145,626$; *V de Cramer*=.427; sig. Asintótica (bilateral)=.000 y con la variable *Deslegitimar*: $\chi^2=192,930$; *V de Cramer*=.491; sig. Asintótica (bilateral)=.000 en la defensa.

⁴⁴⁴ Siendo $\chi^2=46,824$; *V de Cramer*=.237; Sig. Asintótica (bilateral)=.000.

⁴⁴⁵ Preguntas 17 y 29: ¿Le castigarías?

no castigan, no lo hacen en ningún caso⁴⁴⁶. Es decir, se trata de una vía de transmisión del mensaje parental bastante consistente, que los padres emplean para deslegitimar a sus hijos independientemente del carácter de la acción que hayan cometido. Los padres emplean determinados métodos disciplinarios de manera más o menos consistente ante diversas situaciones. El castigo es una manifestación del método autoritario.

Tal y como sucedía con la variable *Regañar*, se observa que los padres que más legitiman la violencia, no castigan a los niños en ninguna de las situaciones⁴⁴⁷; al contrario que aquéllos que más deslegitiman la violencia⁴⁴⁸. De la misma manera, los padres que indagan, esperan a conocer la argumentación de su hijo y le castigan en función de su justificación en caso de que haya atacado a otro menor⁴⁴⁹. Por lo tanto, el castigo es un método empleado para deslegitimar la violencia, siendo los sujetos que más rechazo demuestran los que más castigan. Este resultado es similar al encontrado en el caso de la transmisión de la deslegitimación de la violencia descontextualizada: son, precisamente, los padres que más rechazan la violencia aquéllos que optan por castigar a sus hijos para enseñarles lo que deben hacer.

Se da una relación significativa entre el hecho de castigar ante la violencia descontextualizada y la contextualizada: aquellos sujetos que no contemplan el castigo como una forma de hacer entender a sus hijos cómo debe comportarse, en general, sin atender a una situación específica, tampoco castigan a los niños en las escenas propuestas⁴⁵⁰. Por el contrario, los que sí castigan lo hacen en ambos casos.

- Razonamiento con el menor⁴⁵¹.

Las razones que esgrimen los padres con el fin de hacer entender a su hijo lo que piensan acerca de su actuación violenta, se centran fundamentalmente en negar la

⁴⁴⁶ Siendo $\chi^2=124,675$; *V de Cramer*=.294; Sig. Asintótica (bilateral)=.000.

⁴⁴⁷ Siendo $\chi^2=292,070$; *V de Cramer*=.599; sig. Asintótica (bilateral)=.000 en el ataque y $\chi^2=169,461$; *V de Cramer*=.467; sig. Asintótica (bilateral)=.000 en la defensa.

⁴⁴⁸ Siendo $\chi^2=66,120$; *V de Cramer*=.285; sig. Asintótica (bilateral)=.000 en el ataque y $\chi^2=75,000$; *V de Cramer*=.311; sig. Asintótica (bilateral)=.000 en la defensa.

⁴⁴⁹ Siendo $\chi^2=32,446$; *V de Cramer*=.200; Sig. Asintótica (bilateral)=.000.

⁴⁵⁰ Siendo $\chi^2=124,675$; *V de Cramer*=.294; Sig. Asintótica (bilateral)=.000.

⁴⁵¹ Preguntas 18 y 30: ¿Le darías razones para explicarle cómo hay que comportarse? ¿Cuáles?

posibilidad de la violencia, es decir, en deslegitimar su ejercicio (véase Tabla 5.24). Ahora bien, los sujetos ofrecen motivos algo diferentes en cada situación.

Ante el ataque, el progenitor centra su razonamiento deslegitimador en que la violencia no es eficaz (20,41%) y en que las personas deben respetarse (20,18%). Además, ofrece al niño una alternativa a la acción violenta: el diálogo (18,59%). Ante la defensa, el padre también hace referencia a la ineficacia de la violencia, pero en menor grado (18,93%). En este caso, los sujetos ofrecen alternativas a la violencia pero, en mayor proporción que ante el ataque, ofrecen alternativas diferentes al diálogo (10,17%). Esto sucede porque, ante la situación de defensa, al padre le resulta más sencillo plantear opciones de conducta no violentas al conocer qué ha motivado la actuación de su hijo; sin embargo, ante el ataque, el adulto no conoce por qué su hijo ha agredido al otro niño y, por lo tanto, no puede ofrecerle tantas alternativas.

Cuando el niño se defiende, los padres entienden su motivación para agredir. Por ello, ofrecen a su hijo razonamientos coherentes con esta motivación, algunos para legitimar la acción violenta (9,60%) y otros para deslegitimarla: explicándole que debe defenderse de otra manera (17,23%). Se observa que, ante la defensa, los padres ofrecen en menor proporción razones basadas en la amistad (2,54% frente a 7,94%) y en el respeto (10,45% frente a 20,18%). En cuanto a la *amistad*, el resultado se debe al planteamiento de la situación en sí: su hijo no conoce a los otros niños en el caso de la defensa y se trata de un amigo en el del ataque. Además, ante la defensa, el otro niño le provoca y le pega antes: debido a esta circunstancia, el padre no resalta la amistad como un valor en este caso. Respecto al *respeto* sucede algo similar: el adulto no considera necesario resaltar este valor cuando percibe que su hijo ha sido agredido.

Por otro lado, se observa que existen más respuestas en la situación de ataque; esto se debe a que los padres encuentran más argumentos para razonar con su hijo cuando éste ha agredido a otro menor atacándole. Este resultado es coherente con los anteriores: el proceso disciplinario que se desarrolla ante el ataque no sucede ante la defensa por el planteamiento del conflicto en sí mismo.

Tabla 5.24: *Relación de variables que reflejan qué razones ofrecería el padre en las situaciones*

	Ataque		Defensa	
	N	%	N	%
Variables 18.1 y 30.1: <i>Razón en situaciones: no violencia y legítima defensa</i>				
Razón en situaciones: violencia no es eficaz	90	20,41	67	18,93
Razón en situaciones: legítima defensa	10	2,27	34	9,60
Razón en situaciones: defensa no violenta	46	10,43	61	17,23
Total de las variables 18.1 y 30.1	146		162	
Variables 18.2 y 30.2: <i>Razón en situaciones: soluciones no violentas</i>				
Razón en situaciones: diálogo es eficaz	82	18,59	65	18,36
Razón en situaciones: solución no violenta	17	3,85	36	10,17
Total de las variables 18.2 y 30.2	99		101	
Variables 18.3 y 30.3: <i>Razón en situaciones: bondad y amistad</i>				
Razón en situaciones: bondad	37	8,39	28	7,91
Razón en situaciones: amistad	35	7,94	9	2,54
Total de las variables 18.3 y 30.3	72		37	
Variables 18.4 y 30.4: <i>Razón en situaciones: respeto y normas sociales</i>				
Razón en situaciones: respeto	89	20,18	37	10,45
Razón en situaciones: normas sociales	35	7,94	17	4,80
Total de las variables 18.4 y 30.4	124		54	
Total	441		354	

En cuanto a las relaciones entre ambas situaciones, cuando los sujetos emplean la *legítima defensa*, el *respeto* y las *normas sociales* como razones en una situación, lo hacen también en la otra⁴⁵².

En resumen, se concluye que los padres emplean el razonamiento con sus hijos como medio para hacerles comprender, básicamente, que no deben actuar violentamente. Esta conclusión es obvia, teniendo en cuenta todos los resultados analizados. La transmisión de un conjunto coherente de creencias, valores y normas de conducta está dirigido, fundamentalmente, a rechazar la violencia como forma de relación entre los niños. Los padres emplean un discurso elaborado, en base a alternativas de acción y valores como el respeto o la bondad, en línea con lo que comparte su contexto social y los discursos predominantes. La legitimación de la violencia se realiza a partir de mensajes concisos. Hemos comprobado que sólo se elabora un discurso con el fin de respaldar la violencia cuando los padres consideran que es pertinente que el niño se defienda: bien para que aprenda a relacionarse, bien porque se han agotado otras opciones.

⁴⁵² Siendo la relación con la variable *Razón en situaciones: no violencia y legítima defensa* $\chi^2=11,204$; V de Cramer=.316; Sig. Asintótica (bilateral)=.024 y con la variable *Razón en situaciones: respeto y normas sociales* $\chi^2=4,190$; V de Cramer=.380; Sig. Asintótica (bilateral)=.041.

Se observa que las razones a las que el padre hace referencia ante la situación de ataque son muy similares a las que alude cuando habla de la violencia en general, de manera descontextualizada: *el diálogo es un método mejor, la violencia es ineficaz y hay que ser bueno y respetar a los demás*. Sin embargo, la *legítima defensa* como razón para legitimar la violencia aparece, fundamentalmente, en el caso de la defensa y, si se da ante el ataque, como ya se ha explicado, es por una incorrecta interpretación. La *amistad*, el *respeto* y cumplir con las *normas sociales* son razones que se emplean en mucha menor proporción cuando el niño se ha defendido. Es decir, los padres seleccionan los argumentos que utilizan, que son diferentes en ambas situaciones, aunque el propósito sea el mismo: deslegitimar la violencia. Esto sucede porque en la escena de la defensa, el padre comprende a su hijo y, a pesar de deslegitimar la agresión, no lo hace basándose en que debe respetar al otro o en la amistad que deben profesarse los protagonistas ya que a él le han atacado previamente. Con el fin de deslegitimar un acto defensivo, el padre se centra en la ineficacia de la violencia y en la eficacia de otros métodos. No se trata tanto de negar la posibilidad de la acción violenta centrándose en su inherente valor negativo, sino en resaltar como más positivas otras alternativas.

5.2.1.3.- EXPECTATIVA PARENTAL ACERCA DE LAS CONSECUENCIAS DE LA TRANSMISIÓN CONTEXTUALIZADA DE LA LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA

Una de las preguntas⁴⁵³ vinculadas a las situaciones propuestas (de ataque y de defensa), hacía referencia a las expectativas de los padres en torno a la reacción de sus hijos (Tabla 5.25): los argumentos que considera que esgrimiría y la forma en que el niño valoraría el razonamiento del padre. Se trata de aspectos que se han destacado como relevantes⁴⁵⁴ en lo que a la sensación de legitimación otorgada se refiere.

La primera variable a la que ha dado lugar esta pregunta se centra en los tipos de argumentaciones que el niño ofrecería, a criterio del padre. Los sujetos distinguen en sus respuestas entre las explicaciones (o excusas) y las justificaciones. Las primeras hacen referencia a las argumentaciones a las que los padres no conceden credibilidad: los niños explican lo sucedido sin aportar razones convincentes o incluso inventándolas.

⁴⁵³ Preguntas 14 y 26: *¿Qué crees que te diría tu hijo/a?*

⁴⁵⁴ Véase apartado 2.3.3 del Capítulo 2.

Las segundas aluden a las argumentaciones infantiles que los sujetos sí creen. Veamos a continuación un ejemplo de cada una de ellas en ambas situaciones:

Ante la situación de ataque: *A lo mejor buscaría una excusa para quedar bien ante mí.* (214)

Lo que ha pasado para reaccionar así. (c.176)

Ante la situación de defensa: *Me escucharía con atención. Pero siempre trataría de hacerme ver su verdad.* (c.17)

Que él no tuvo la culpa y que él realmente se defendió. (c.94)

Veamos cuáles son las expectativas del padre acerca de la argumentación del menor. En el caso del ataque, los sujetos consideran, mayoritariamente, que los niños van a *intentar explicarse porque se creen con razón*, y no porque la tengan (49,13%), mientras que ante la defensa, los padres creen que sus hijos se van a *justificar porque realmente tienen razón* (51,56%). Esta distinción en la terminología que los padres utilizan, es el producto directo de la interpretación y consecuente categorización de la escena que han percibido⁴⁵⁵. Si un sujeto interpreta el conflicto y responsabiliza a uno de los protagonistas de la agresión, categoriza tal actuación como un *ataque*; las argumentaciones que ofrezca aquél que ha atacado son denominadas, por ejemplo, *excusas* o *engaños*. Mientras que, por el contrario, si el niño que ha sido atacado responde con otra agresión, el observador categoriza este comportamiento como *defensa* y en consecuencia, denomina a su argumento *justificación*. Los términos que el padre emplea dan idea de la consideración que le merece la actuación violenta. Esta terminología está basada en las aportaciones teóricas precedentes: el rol que se ejerza determina, en ocasiones, la legitimación para actuar violentamente⁴⁵⁶.

El padre persigue conocer la *razón* y no la *causa* de la acción de su hijo, es decir, su motivación para agredir, tal y como se ha definido previamente (Buss, 198; Locke y Pennington, 1982).

⁴⁵⁵ Véase apartado 2.3.2.2 del Capítulo 2.

⁴⁵⁶ Véase apartado 2.2.3 del Capítulo 2.

Al respecto de la opinión que el adulto considera que su hijo tendría de la actuación parental, los sujetos consideran que sus hijos les apoyarían en el caso de la defensa (15,63%) y no tanto en el del ataque (4,71%). Esto se debe a que, así como ante la situación de ataque, el padre demuestra que deslegitima en mayor medida la actuación violenta, ante la defensa, el padre le transmite cierto respaldo. Los adultos creen que la consecuencia de esta actuación es que sus hijos estarán más satisfechos en el segundo caso. Recordemos que ciertas reacciones que indican deslegitimación pueden suponer para el menor, incluso, una sensación de humillación o de vergüenza.

Por último, los sujetos que consideran que si su hijo atacara a otro menor se disculparía ante él, son un 19,35%; sin embargo, sólo el 2,86% cree que lo haría si se hubiera defendido. Esta percepción obedece a que el progenitor, para el cual ya ha supuesto cierta incomodidad comprobar cómo su hijo hace algo que no debe (o que no espera que haga), siente la necesidad de creer que el niño hará algo para contrarrestar su mal comportamiento. Esto disminuye, al menos en parte, su incomodidad o el estado de disonancia generado.

Tabla 5.25: *Relación de variables que reflejan qué argumentaciones daría el hijo en las situaciones*

	Ataque		Defensa	
	N	%	N	%
Variables 14.1 y 26.1: <i>Hijo argumenta en situaciones</i>				
Hijo se explica porque se cree con razón	198	49,13	55	14,32
Hijo se justifica porque tiene razón	58	14,39	198	51,56
Total de las variables 14.1 y 26.1	256		253	
Variable: <i>Hijo opina sobre reacción del padre en situaciones</i>				
Apoya la reacción del padre	19	4,71	60	15,63
Critica la reacción del padre	16	3,97	15	3,91
Total de las variables 14.2 y 26.2	35		75	
Variable: <i>Reacción del hijo en situaciones</i>				
Hijo se disculparía	78	19,35	11	2,86
Hijo no diría nada	34	8,44	45	11,72
Total de las variables 14.3 y 26.3	112		56	
Total	403		384	

En lo que respecta a la relación de la previsible actuación del niño en ambas situaciones, se observa que aquellos padres que consideran que su hijo estaría satisfecho con su actuación, lo piensan al respecto de ambas situaciones⁴⁵⁷. En este caso, se trata o bien de sujetos que apoyan al menor en los dos casos y le demuestran su

⁴⁵⁷ Siendo $\chi^2=11,429$; V de Cramer=.873; sig. Asintótica (bilateral)=.001.

comprensión, o bien de personas que prevén que, aún a pesar de deslegitimar la actuación de su hijo, éste estará satisfecho con la forma en que el padre lo gestiona.

Por otro lado, los sujetos que más deslegitiman la acción defensiva de sus hijos, creen que éstos criticarían la reacción parental⁴⁵⁸. Lógicamente, si el padre demuestra al niño que rechaza su conducta, incluso a pesar de haberse tratado de una forma de defenderse, también considerará que su hijo no va a sentirse conforme con su opinión, ni con su forma de transmitirle lo que piensa.

Por lo tanto, los sujetos interpretan que la respuesta de su hijo estaría altamente determinada por la forma en que el padre valorara la violencia y reaccionara ante la misma. Por ello, los padres esperarían que sus hijos estuvieran más satisfechos si les legitiman.

En este capítulo se han expuesto los resultados que permiten analizar la forma en que los adultos valoran la violencia y transmiten un mensaje consecuente a sus hijos. Se han considerado dos situaciones disciplinarias: aquélla en la que el padre intenta que el niño interiorice un discurso que estructure su propio sistema actitudinal acerca de la violencia y aquélla en la que se produce un conflicto y el padre hace ver al menor su valoración del mismo. Se trata de la violencia *descontextualizada* y *contextualizada*. Se ha comprobado que en el primer caso, el discurso del adulto es coherente con el sentido negativo otorgado en nuestro entorno social a la violencia, tal y como pronosticaba nuestra primera hipótesis. Cuando se trata de considerar una actuación violenta, enmarcada en unos parámetros específicos, el padre interpreta la escena y transmite al niño una valoración de la misma. El progenitor se apoya en las circunstancias que permiten conocer por qué se produce la agresión con el fin de valorar la actuación. En este caso, puede otorgar una valoración positiva, especialmente si se trata (o el padre interpreta que se trata) de un acto defensivo (tal y como proponen las hipótesis 1.2, 1.2.1 y 1.2.2).

⁴⁵⁸ Siendo $\chi^2=7,083$; *V de Cramer*=.307; sig. Asintótica (bilateral)=.029.

El padre demuestra a sus hijos su valoración acerca de la violencia cometida a través de la forma en que reacciona ante la misma. El conjunto de gestos que el adulto transmite es coherente si se valora de forma global. Con el fin de conocer la idea que le llega al niño, se han analizado las categorías que definen cada respuesta de los padres, por un lado, y el sentido que tienen todas ellas tomadas en su conjunto.

CAPÍTULO 6:

CARACTERIZACIÓN DE LOS PATRONES DE LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA DE LOS PADRES

- 6.1.- Transmisión de la legitimación de la acción violenta a través de la reacción ante la misma
 - 6.1.1.- Legitimación de la acción violenta a través de la aprobación verbal
 - 6.1.1.1.- Valoración positiva de la agresión cometida por el niño
 - 6.1.1.2.- Establecimiento de una solución al conflicto que beneficie a su hijo
 - 6.1.1.3.- Deslegitimación verbal de la acción del otro menor
 - 6.1.1.4.- Legitimación razonada
 - 6.1.2.- Legitimación de la violencia a través de la ausencia de deslegitimación
 - 6.1.3.- Legitimación de la violencia a través de otras manifestaciones de apoyo y comprensión
 - 6.1.4.- Legitimación de la acción violenta a través del abandono del conflicto
 - 6.2.- Tipología de la valoración parental de la acción violenta
 - 6.2.1.- Modelos de valoración de la violencia
 - 6.2.2.- Patrones conductuales de los tres modelos de valoración de la violencia
 - 6.2.2.1.- Patrones conductuales del modelo de ausencia de legitimación
 - 6.2.2.2.- Patrones conductuales del modelo de legitimación parcial de la violencia
 - 6.2.2.3.- Patrones conductuales del modelo de legitimación de la violencia
 - 6.2.3.- Caracterización de los modelos de valoración de la violencia
-

En este capítulo se analizan los modelos parentales de valoración de la violencia descritos a partir de las reacciones de los progenitores ante una agresión cometida por su propio hijo. La categorización de las respuestas de los padres nos ha permitido conocer,

no sólo los elementos más usuales en su discurso, sino también las formas de reacción asociadas a la valoración negativa o positiva de la violencia.

Tal y como se ha demostrado en el Capítulo 5, en la mayoría de las ocasiones, la manifestación de la aceptación de la violencia se da ante situaciones concretas, principalmente en aquéllas en las que el niño es protagonista. En el presente capítulo, vamos a comprobar cómo se realiza la transmisión de tal legitimación a través del análisis de una serie de gestos que el menor interpreta como expresión de la aceptación parental de la actuación violenta.

Este capítulo se divide en dos partes. En la primera, se describen las formas de actuación propias del padre que admite la conducta violenta de su hijo; esta descripción se fundamenta en el análisis cualitativo del discurso parental al que ha dado lugar la categorización detallada de la información aportada por los sujetos⁴⁵⁹. Se trata de conocer el mensaje que le llega al niño con un sentido de legitimación de su actuación violenta. En la segunda parte del capítulo se analizan los diferentes *modelos de valoración de la violencia* a los que ha dado lugar el análisis de conglomerados de las variables obtenidas y descritas en el Capítulo 5.

6.1.- TRANSMISIÓN DE LA LEGITIMACIÓN DE LA ACCIÓN VIOLENTA A TRAVÉS DE LA REACCIÓN ANTE LA MISMA

Pretendemos demostrar que la valoración parental de la acción violenta se manifiesta, fundamentalmente, a través de una serie de reacciones, conductas o gestos, no siendo la aprobación verbal directa el único medio y tampoco el más frecuente. Determinadas formas de actuar del padre ante la agresión cometida por su hijo, se traducen en un mensaje de legitimación que el menor interioriza: la manera en que el progenitor reacciona al percibir que su hijo ha actuado violentamente permite al niño entender cómo se ha valorado su acción de forma natural. En este apartado, se van a describir los gestos que, potencialmente, van a servir como vías de transmisión de la aprobación de la conducta violenta. El fin de este análisis es corroborar la hipótesis 2.1:

⁴⁵⁹ Tal y como se ha indicado, las expresiones literales de los sujetos han sido categorizadas a través de un proceso de progresiva abstracción; en la primera parte de este capítulo, se analizan aquellas unidades del discurso más concretas, reflejo de las expresiones parentales.

Los padres transmiten a sus hijos que aprueban su ejercicio violento a través de sus diversas reacciones ante el mismo.

Determinados gestos del padre pueden ser claramente interpretados como signos de legitimación. Se trata de reacciones concisas que no precisan ser matizadas ni completadas para entender el significado de lo que el sujeto desea transmitir. Entre las respuestas de los sujetos, encontramos las siguientes:

- a) Aprobación verbal del acto violento.
- b) Ausencia de deslegitimación.
- c) Gestos de apoyo y comprensión.
- d) Abandono del conflicto.

6.1.1.- LEGITIMACIÓN DE LA ACCIÓN VIOLENTA A TRAVÉS DE LA APROBACIÓN VERBAL

La manera más directa y clara que tiene el padre de transmitir a su hijo que aprueba su conducta violenta es manifestándole verbalmente que se acepta la violencia. Este método se emplea una vez cometida la agresión: el adulto no le dirá a su hijo que pegue a otro niño, al menos ante una situación inminente. Sin embargo, cuando se dan determinadas circunstancias, el padre o la madre pueden aprobar la agresión antes de que ocurra: esto sucede cuando el niño es agredido habitualmente por otros menores⁴⁶⁰. La consigna en este caso es *que se defienda*, pero esto no ocurre en el momento en que se está desarrollando la escena, sino antes, cuando están conversando en otro contexto acerca de este problema. Es decir, el padre transmite a su hijo que legitimaría una actuación violenta dirigida hacia los niños que siempre le agraden, dadas las circunstancias (por ejemplo, los mismos menores le pegan todos los días y él ha intentado defenderse por vías alternativas a la violencia, sin obtener resultado). Se expone a continuación un ejemplo de cómo los padres pueden legitimar la violencia en este caso:

⁴⁶⁰ Véase apartado 3.2.2.2 del Capítulo 3.

Ante la situación de ataque: *Pegándose no se llega a ningún sitio, claro que la cosa cambiaría si siempre le pegan a ella sin motivo, porque mi reacción y consejos serían diferentes.* (c.200)

Sin embargo, como decíamos, el mensaje verbal ligado a la legitimación de la violencia infantil se produce, normalmente, una vez cometida la agresión y se dirige a la aprobación de un acto de defensa o de un acto que ha sido interpretado como tal por los adultos. Este mensaje se puede emitir más o menos claramente. La afirmación más clara y contundente consiste en la aprobación directa de la acción:

Ante la situación de defensa: *[Dirigiéndose al otro niño] Que es un imbécil. Pero no por mi agresividad, ya que soy tolerante y sumamente respetuoso, pero como mi hijo se callaría (siempre lo ha hecho en estos casos), alguien tendrá que informar de la actuación canalla de aquéllos [Dirigiéndose al hijo] Que en la vida te tropiezas constantemente con gente sin razón por falta de respeto.* (c.108)

6.1.1.1.- VALORACIÓN POSITIVA DE LA AGRESIÓN PROTAGONIZADA POR EL NIÑO

La manera más clara de aprobación de la violencia se da cuando, una vez que el padre ha percibido la escena e interpretado lo acontecido como un acto de defensa por parte de su hijo, se dirige al lugar donde están los actores en conflicto y le aprueba directamente⁴⁶¹ (por ejemplo, *has hecho bien en defenderte, así aprenderán para la próxima vez que no te deben pegar*). Esta acción parental se acompaña de otras que la complementan y refuerzan su significado; por ejemplo, regañar al otro niño, consolar a su hijo o hablar con los padres de los otros protagonistas.

La aprobación verbal por parte del adulto varía en función de lo legítima que éste considere la acción. Cuanto más cercana a la legitimación de la violencia sea la actitud previa del padre, más posibilidades existen de que determinadas acciones agresivas sean consentidas y legitimadas, tal y como proponen ciertos modelos teóricos (por ejemplo, Hovland y Sherif, 1952). En la medida en que el padre tenga una actitud

⁴⁶¹ Tal y como se ha comprobado (véase apartado 5.2.1.2 del Capítulo 5), esta acción es muy poco frecuente.

más favorable al ejercicio de la defensa violenta y entienda que la conducta que ha percibido se trata de una acción de este tipo, será más claro y contundente en su aprobación. Por ejemplo:

Ante la situación de defensa: *Primero defenderle porque el parque es libre para todos y nadie tiene que quitar a nadie.* (c.218)

En el proceso de análisis de los mensajes parentales, se han tenido en cuenta en primer lugar, los elementos más detallados, que se han ido agrupando hasta dar lugar a categorías más amplias⁴⁶². Algunos de los aspectos que reflejan de manera más detallada una legitimación verbal directa, son los siguientes: *Alaba al hijo su acción, Da la razón al hijo, Dice al hijo que se defiende o Dice al hijo que se defiende sin su ayuda.*

6.1.1.2.- ESTABLECER UNA SOLUCIÓN AL CONFLICTO QUE BENEFICIE A SU HIJO

La valoración positiva de la agresión cometida por el niño no es la única posibilidad de manifestar verbalmente que se acepta la violencia, ni la más frecuente. Este tipo de mensajes puede tomar otras formas. Se ha comprobado que una de ellas consiste en que el padre se dirija al grupo de menores con la intención de proponer o imponer una solución al problema planteado, de manera que su hijo se sienta respaldado, en caso de que legitime su acción. El grado en que esta actuación parental indica que se legitima la violencia depende de determinadas circunstancias, básicamente hacia quién se dirige el progenitor, a quién beneficia la solución que éste plantea y qué ha motivado la acción del menor. En una de las escenas propuestas en el instrumento de medida, el hijo del sujeto que responde y unos niños pelean por un columpio. Entre las soluciones del conflicto en las que su hijo sale beneficiado, se distinguen varios niveles de legitimación de la acción:

- Cuando el adulto simplemente propone alternativas con el fin principal de que sigan jugando. El padre ha visto cómo su hijo agrede a otro niño y busca una

⁴⁶² Véase Anexo 5.1. Las categorías que recogen este aspecto, fueron contempladas en la segunda fase del proceso de categorización y están recogidas en el Anexo 5.1. Cada vez que se alude en este apartado a esta fase del proceso de categorización, se remite al lector a este anexo.

solución imparcial para el conflicto que se ha planteado. En este caso puede considerar que uno u otro tienen razón, pero lo que más valora es que dejen de pelear y continúen divirtiéndose, por lo tanto resta importancia al hecho violento en sí. Las respuestas de los sujetos se operativizaron teniendo en cuenta todos los matices: *Establecer turnos*, *Hacer que lo solucionen hablando*, *Hacer que hagan las paces*, *Les haría darse un beso*, *Hacerles pensar en una alternativa pacífica* o *Contentar a todos*. Todas estas categorías se reagruparon en una más general: *Padre interviene para solucionarlo*, diferenciándolas de todas aquellas en las que se refleja que el adulto pretende que una de las partes en conflicto salga beneficiada. Esta respuesta es más frecuente en el caso de la defensa que en el del ataque⁴⁶³ (19,11% frente a 13,72%).

Esta reacción, aparentemente neutral, tiene consecuencias en función de cómo se haya desarrollado el conflicto. Cuando el niño siente que ha sido atacado, que él sólo ha reaccionado defendiéndose y que, por ello, su padre debía haberle dado la razón y decantarse por favorecerle en la solución del conflicto, considerará que esta reacción no le legitima lo suficiente, en la medida en que él cree que debería hacerlo. Esto puede provocar que reaccione en contra o que se sienta incómodo. La categoría que agrupa todas las respuestas que tienen este sentido es: *Ante respuesta del hijo, establece solución con todos*⁴⁶⁴ (que supone un 4,07% de las respuestas dadas en el caso de la defensa violenta). Con el fin de comprobar qué efecto pronostican los padres que puede tener esta reacción en sus hijos, se han cruzado las variables: *Padre interviene en solución ante respuesta del hijo* e *Hijo opina sobre la reacción del padre*. El resultado es que se da una relación estadísticamente significativa entre las categorías: *Ante respuesta del hijo, establece solución con todos* y *Critica la reacción del padre* cuando se trata de la situación de defensa⁴⁶⁵. Esto significa que los padres consideran que, cuando su hijo percibe que el adulto pretende satisfacer a todos los protagonistas en una situación en la que él se cree con razón, siente que es injusto y critica la forma de

⁴⁶³ El análisis estadístico descriptivo de esta categoría aparece reflejado en el apartado 5.2.1.2, en el Capítulo 5. Se trata de una categoría perteneciente a la variable *Actuación respecto a solución*, creada a partir de la pregunta *¿Qué harías?*

⁴⁶⁴ El análisis estadístico descriptivo de esta categoría aparece reflejado en el apartado 5.2.1.2, en el Capítulo 5. Se trata de una categoría perteneciente a la variable *Padre interviene en solución ante respuesta hijo*, creada a partir de la pregunta *¿Qué harías ante estas palabras?*

⁴⁶⁵ Siendo $\chi^2=11,077$; V de Cramer=.832; sig. Asintótica (bilateral)=.001.

proceder del adulto, al no comprender por qué no le defiende. El niño no percibe que el adulto esté deslegitimando a todos por igual (ya que todos han actuado violentamente), sino que, en cierta medida, está demostrando cierto grado de comprensión, la misma hacia el atacante (el otro niño) que hacia el defensor (su hijo).

Por el contrario, cuando el niño ha agredido a su amigo sin provocación previa, el hecho de que el padre proponga una solución imparcial, le hace sentir, en cierta medida, legitimado. Esto sucede porque, tal y como se ha expuesto, las acciones negativas hacia las cuales no se expresa un claro rechazo, se consideran, al menos en cierta parte, legitimadas.

- Cuando el adulto impone una solución en la que su hijo sale victorioso. La categoría que hace referencia a esta posibilidad es: *Ante respuesta del hijo, lo soluciona apoyándole*⁴⁶⁶ (se da en un 5,81% de las respuestas en la situación de la defensa y en ningún caso en la del ataque). Aquí cabe matizar que se han encontrado dos formas de transmitir que se respalda al niño ante la solución del conflicto:
 - o El padre llega al lugar donde suceden los acontecimientos e impone una solución drástica, gracias a la cual su hijo sale victorioso, sin tener en cuenta nada más. En la situación propuesta, el adulto acude a la escena y hace que su hijo se columpie en ese momento, sin preocuparse por los demás, pudiendo incluso, irse con el niño después.
 - o El padre impone una solución en la que su hijo sale beneficiado, pero el resto de los menores también participan de la solución propuesta. En la misma situación, el padre establece un orden, haciendo que su hijo se columpie en primer lugar, pero facilitando que el resto de los niños le sigan.

⁴⁶⁶ El análisis estadístico descriptivo de esta categoría aparece reflejado en el apartado 5.2.1.2, en el Capítulo 5. Se trata de una categoría perteneciente a la variable *Padre interviene en solución ante respuesta hijo*, creada a partir de la pregunta *¿Qué harías ante estas palabras?*

En ambos casos el progenitor está transmitiendo que considera que su hijo tiene razón y que legitima su acción al imponer una solución en la que es beneficiado. Sin embargo, en el primero el adulto demuestra, además, que su actitud es más proclive a aceptar la actuación violenta y a legitimarla sin fisuras. Veamos dos ejemplos:

Ante la situación de defensa: *Le diría que se tendría que haber vuelto a sentar en el columpio incluso más rato, para tratar de darles una lección a los otros.* (c.84)
Como la primera situación es injusta, tanto por el hecho como porque son más niños, le diría que siguiera en el columpio. (c.41)

Lógicamente, actuar de esta manera pero en sentido contrario, es decir, beneficiando al resto de los niños a partir de la solución propuesta, supone un ejercicio de deslegitimación directa del menor, al que se le añade el sentimiento de humillación que implica para el niño, especialmente cuando éste considera que su actuación ha sido justa (por ejemplo, porque se estaba defendiendo). Estas respuestas se han codificado bajo la categoría: *Ante respuesta del hijo, lo soluciona no apoyándole*⁴⁶⁷ (que supone el 3,56% de las respuestas en el caso del ataque y el 0,87% en el de la defensa). Ésta, a su vez, agrupa otras más concretas, como *Dejar columpiarse a los otros y luego él.*

Algunos de los padres que consideran que su hijo ha actuado mal, hacen que pida perdón al otro menor: no legitiman su acción, bien porque consideran que ha cometido un acto de ataque o bien porque para el adulto la defensa violenta tampoco ha sido adecuada. Asumir las consecuencias negativas de la acción permite el desarrollo de la empatía, al hacerse consciente del daño que ha causado al otro⁴⁶⁸; los padres obligan a su hijo a disculparse con el fin de fomentar en él la actitud empática, al hacer que reconozca su responsabilidad. De esta forma el padre está deslegitimando la acción cometida, sin embargo, la consecuencia previsible es que, si el niño se cree con razón, crezca en él un sentimiento de humillación. Este sentimiento no tiene por qué desarrollarse en paralelo al que previsiblemente los adultos quieren generar en él: la culpa. Por ello, a pesar de que el adulto deslegitime la agresión protagonizada por su

⁴⁶⁷ El análisis estadístico descriptivo de esta categoría aparece reflejado en el apartado 5.2.1.2, en el Capítulo 5. Se trata de una categoría perteneciente a la variable *Padre interviene en solución ante respuesta hijo*, creada a partir de la pregunta *¿Qué harías ante estas palabras?*

⁴⁶⁸ Véase apartado 3.2.1.1 del Capítulo 3.

hijo sea cual sea, es mucho más frecuente que le exija disculpas si se ha tratado de un acto de ataque. Así, la categoría: *Hijo se disculparía*⁴⁶⁹ aparece en el 19,35% de las ocasiones en el caso del ataque y sólo en el 2,86% en el de la defensa.

El adulto puede pedir a su hijo y al otro menor que se disculpen mutuamente. Esta posibilidad tiene diferentes connotaciones para cada protagonista. Para el niño que ha atacado, supone cierta sensación de legitimación, ya que les iguala, al dar a comprender que los dos han actuado mal y que ambos deben pedir perdón. Para el menor que se defendía, implica el efecto contrario, al no entender por qué se les trata por igual. Sin embargo, esta posibilidad no se da de manera significativa y no ha sido contemplada como una categoría de las opciones de respuesta en la última fase del proceso de codificación. En cuanto a la opción de que el progenitor pida al otro protagonista que se disculpe ante su hijo, no ocurre en ninguna de las situaciones, aunque el padre considere que es lo justo (especialmente si no conoce a este niño o si están sus padres delante).

6.1.1.3.- DESLEGITIMACIÓN VERBAL DE LA ACCIÓN DEL OTRO MENOR

Otra forma que puede tener el mensaje de legitimación del adulto es el rechazo verbal hacia la conducta del otro menor: que el padre critique su acción en alguna medida (razonando con él, explicándole que ha actuado mal o regañándole). Lógicamente, la fuerza y la determinación con que se emita este mensaje influirán en el grado en que el niño se va a sentir respaldado por su padre. Las categorías que reflejan esta posibilidad son las siguientes:

- *Critica acción del otro niño*: se da en el 2,7% de los casos cuando se ha tratado de un ataque y en el 62,8% si ha consistido en una forma de defensa⁴⁷⁰.
- *Dicta norma al otro: no pegar*: aparece en el 0,8% ante el ataque y en el 36,3% ante la defensa⁴⁷¹.

⁴⁶⁹ El análisis estadístico descriptivo de esta categoría aparece reflejado en el apartado 5.2.1.2, en el Capítulo 5. Se trata de una categoría perteneciente a la variable *Reacción del hijo*, creada a partir de la pregunta *¿Qué crees que te diría tu hijo?*

⁴⁷⁰ El análisis estadístico descriptivo de esta categoría aparece reflejado en el apartado 5.2.1.2, en el Capítulo 5. Se trata de una categoría perteneciente a la variable *Critica acción*, creada a partir de la pregunta *¿Qué les dirías?*

Una forma que tiene el padre de demostrar que respalda a su hijo es reprochando la actuación a todos y no sólo la del otro protagonista. Si el menor cree que merece recibir una reprimenda y así espera que vaya a suceder y, sin embargo, el adulto se dirige a todos, reparte la responsabilidad entre ellos. Esta legitimación sería menos concisa que la anterior, ya que en aquel caso, el padre apunta directamente al otro como responsable. El padre, en este caso, está fomentando que los protagonistas sientan que la culpa se reparte entre todos. Esta circunstancia favorece que la persona que ha actuado violentamente se sienta menos responsable. El adulto que hace ver a su hijo que la culpa siempre es individual, fomenta el desarrollo de la empatía y la responsabilidad, tal y como se ha expuesto⁴⁷². Las categorías creadas para reflejar estas respuestas son las siguientes:

Tabla 6.1: *Categorías de deslegitimación grupal*

	% Ataque	% Defensa
Critica acción de los dos	0,20	1,99
Critica acción de todos	5,79	6,29
Dicta norma a los dos: no pegar	0,50	7,98
Dicta norma a todos: no pegar	12,56	15,03

Se observa que el hecho de que el padre se dirija a todos los menores implicados para deslegitimar la violencia está más vinculado a la situación de la defensa. En consonancia con lo que estamos apuntando, la desaprobación verbal de todos los niños en conjunto implica un grado menor de deslegitimación. Por ello, ante la situación de ataque, el padre critica directamente sólo a su hijo y, ante la de defensa, a todos. Como se ha expuesto previamente, no expresar desaprobación hacia una acción negativa, indica que, en cierta medida, se aprueba (Hoffman, 2002) y el hecho de que el adulto dirija sus comentarios de reprobación a todos los niños en conjunto y no sólo a su hijo, es un ejercicio de reparto de la responsabilidad atribuida. Tal y como se ha indicado, la responsabilidad es uno de los factores que se consideran a la hora de categorizar una acción como agresiva (Braña et al., 1994) y el niño que percibe cómo se atribuye la culpa a todos, siente que su conducta es menos rechazada. Por lo tanto, el hecho de que el padre se dirija a todos los protagonistas del conflicto para criticar su acción de

⁴⁷¹ El análisis estadístico descriptivo de esta categoría aparece reflejado en el apartado 5.2.1.2, en el Capítulo 5. Se trata de una categoría perteneciente a la variable *Critica acción*, creada a partir de la pregunta *¿Qué les dirías?*

⁴⁷² Véanse apartados 1.2.1.1 del Capítulo 1 y 3.2.1.1 del Capítulo 3.

manera conjunta es un indicador de cierto grado de comprensión hacia la acción protagonizada por su hijo.

En algunas ocasiones sucede que el padre se dirige hacia todos los niños, pero les desaprueba en diferente grado: esta conducta legítima en cierta medida a su hijo, si se dirige a él de un modo distinto. Esto sucede cuando su conducta le parece relativamente aceptable, en función de las circunstancias que componen la escena. Como se ha expuesto en el desarrollo teórico de esta investigación⁴⁷³, los matices que definen un episodio conflictivo condicionan el grado de legitimación que se otorga a la violencia. Es posible que la acción violenta sea valorada negativamente sólo en parte. También puede ocurrir que, al estar los padres de los otros niños presentes, decida criticar a todos para evitar hacer un agravio comparativo con su hijo, aunque después hable con él a solas para explicarle lo que piensa realmente, legitimando su comportamiento. Así, por ejemplo:

Ante la situación de defensa: *“Echar la charla a todos”, pero de un modo liviano a mi hija.* (c.136)

Sin embargo, en algunos casos se ha observado que no se pretende disimular la valoración favorable de la agresión, a pesar de que haya más adultos presentes (los padres de los otros niños). Esta reacción no es frecuente, dada la necesidad que sentimos de mantener el discurso aprobado socialmente, en este caso aquél que reniega de la violencia, especialmente cuando se trata de una forma de interacción entre niños⁴⁷⁴. Sin embargo, en ciertas circunstancias puede suceder justamente lo contrario: que los padres expresen su malestar, no sólo por la agresión cometida por el otro niño, sino también porque sus padres no hagan nada por evitarlo. Esta situación es poco frecuente⁴⁷⁵.

Ante la situación de defensa: *[Dirigiéndose a todos] Que son unos sinvergüenzas, eso no está bien. Les llamaría la atención por su comportamiento y si están sus padres o les conozco, se lo contaría.* (c.219)

⁴⁷³ Véase apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1.

⁴⁷⁴ Véase apartado 2.2 del Capítulo 2.

⁴⁷⁵ Dada la baja frecuencia con que se da esta circunstancia, las unidades de análisis que la contemplan han sido recogidas únicamente en la primera fase, aquella en la que aparecen las categorías más pormenorizadas del discurso parental. Estas categorías son: *Hablar con otros padres para que regañen a su hijo* o *Discutir con otros padres*.

6.1.1.4.- LEGITIMACIÓN RAZONADA

Analizamos, por último, la opción de razonar con el menor. Es poco probable que el adulto emplee este método para hacer comprender a su hijo la necesidad de la violencia como un valor o un estado ideal al que se debe tender, por su pertinencia como una norma de conducta, como un medio adecuado y deseable de comportamiento⁴⁷⁶. La categoría que define esta opción se refiere a la posibilidad de la violencia como una forma de defensa⁴⁷⁷ y se da en el 2,27% de las ocasiones ante el ataque y en el 9,60% ante la defensa⁴⁷⁸. Evidentemente, los padres que emplean tal argumentación cuando su hijo ha atacado a otro niño, no han interpretado correctamente la situación, tal y como ya se ha señalado.

Una opción más frecuente es que el padre valore la agresión como el reflejo de una motivación legítima, a pesar de no aceptar la forma en que se resuelve: el adulto intenta explicar a su hijo que no le parece el medio adecuado para resolver el conflicto. Estas respuestas han sido codificadas a través de la categoría: *Crítica acción del hijo pero le da la razón*, que aparece citada en el 1,10% de las ocasiones en la situación del ataque y en el 7,21% en la escena de la defensa⁴⁷⁹. Por ejemplo:

Ante la situación de defensa: *Que antes de empezar una pelea, aunque exista provocación, hay que intentar agotar todas las posibilidades para evitarla, sin perder su dignidad y sus derechos.* (c.369)

Que no tenía que pegar a esos niños, a pesar de tener razón. (c.12)

El análisis cualitativo del discurso parental nos permite comprobar cómo son los argumentos que se emplean para valorar la violencia. En caso de que se emplee el razonamiento como un medio de transmisión de la legitimación de la violencia, éste

⁴⁷⁶ Véase apartados 3.2.2.2 y 3.2.2.3 del Capítulo 3.

⁴⁷⁷ La categoría es: *Razón en situaciones: legítima defensa*.

⁴⁷⁸ El análisis estadístico descriptivo de esta categoría aparece reflejado en el apartado 5.2.1.2, en el Capítulo 5. Se trata de una categoría perteneciente a la variable *Razón en situaciones: no violencia y legítima defensa*, creada a partir de la pregunta *¿Le darías razones para explicarle cómo hay que comportarse? ¿Cuáles?*

⁴⁷⁹ El análisis estadístico descriptivo de esta categoría aparece reflejado en el apartado 5.2.1.2, en el Capítulo 5. Se trata de una categoría perteneciente a la variable *Cómo critica al hijo*, creada a partir de la pregunta *¿Qué les dirías?*

adopta siempre la forma de la *defensa*. De esta manera, el adulto no utiliza siquiera el término *violencia*, sino que basa su argumentación en la pertinencia de la defensa: como medio o como fin⁴⁸⁰. No se ha encontrado que los padres hagan referencia al término *violencia* cuando la valoran como una forma adecuada de relación, dado el componente negativo que se atribuye a este término, tal y como se ha explicado (Birnbacher, 1984; Fernández Villanueva, 2007; Martín Baró, 1983; Martín Morillas, 2003). Al transmitir al menor la defensa violenta como una *norma de conducta*, el padre está legitimando la necesidad de emplear la violencia como forma de respuesta: para no ser menos que los demás o no ser avasallado. Al razonar con el menor que la defensa es pertinente como *un fin en sí misma*, ligaría este razonamiento a ciertos valores, como (a) la justicia, (b) la dignidad o (c) el respeto. Algunos ejemplos de estos argumentos son:

- (a) *La venganza suele ser mala, pero hay que defender causas justas y ésta lo era.* (c.65)
- (b) *Todos tienen derecho a jugar. Si alguien no nos deja, podemos intentar convencerle de lo contrario. Si no cede, tampoco dejarnos pisar.* (c.307)
- No busques nunca la pelea, pero si te buscan no pases por idiota porque es entonces cuando se pelearán más contigo.* (c.317)
- (c) *Que no se deje nunca acosar por nadie, que defienda sus derechos.* (c.314)

El razonamiento empleado por el adulto será un reflejo de su valoración acerca de la violencia y una forma de justificarla. En este sentido, podemos distinguir diversos tipos de razonamiento en función de la legitimación que se otorgue a la violencia: la forma en que el progenitor desarrolle su argumento determinará el grado en que el niño se siente respaldado y la posibilidad de que lo repita en un futuro. Veamos cómo contrastan los siguientes argumentos en cuanto al grado de legitimación que transmiten se refiere; el primero no ampara la violencia bajo ninguna circunstancia y los dos siguientes sí lo hacen, en diferente grado:

- a) Aunque el otro nos haya atacado, nunca se debe agredir, la violencia es mala en cualquier caso.

⁴⁸⁰ Véase epígrafe *La defensa*, del apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1.

Ante la situación de ataque: *No hay nada que justifique la agresión. Si era un juego, hacerle ver que era un juego peligroso.* (c.103)

Ante la situación de defensa: *Que cuando hagan una injusticia con ella, eso no le da derecho a agredir a nadie.* (c.112)

El adulto transmite este argumento de diversas formas. No nos estamos refiriendo en este momento a aquella norma de conducta que se dicta sin atenderse a razones (*no pegues*, sin más). El adulto se apoya, en esta ocasión, en ciertos valores para aludir a la deslegitimación de la violencia: esta justificación es la que tiene el peso suficiente como para negar la posibilidad del ejercicio violento. Tal y como se ha expuesto⁴⁸¹, los argumentos centrados en la moral se emplean frecuentemente con el fin de deslegitimar una actuación violenta⁴⁸². Por ejemplo:

Ante la situación de ataque: *Pensaríamos en el niño, cómo es, cómo vive, buscaríamos una excusa para [...] los sentimientos de mi hijo.* (c.93)

Respetar al prójimo como a ti mismo. (c.223)

Ante la situación de defensa: *Es más valiente el que cede, pues es capaz de ceder ante lo que desea.* (c.87)

Procuraría que él aprendiera como en un espejo que ir así por la vida es lo que convierte el mundo en egoísta y violento. (c.93)

- b) A pesar de haber sido atacados (a pesar de tener razón), es preferible no pelear.

Ante la situación de ataque: *Le diría que hizo bien en defenderse haciendo hincapié en que insista en hablar y no pelearse.* (c.77)

Ante la situación de defensa: *En este caso le diría que, aunque su comportamiento ha sido lógico (le han tirado, luego responde), es un comportamiento que no soluciona nada.* (c.356)

⁴⁸¹ Véase apartado 3.2.1.3 del Capítulo 3.

⁴⁸² El análisis estadístico descriptivo de las razones empleadas por los padres se encuentra reflejado en el apartado 5.2.1.2, en el Capítulo 5. Se trata de las variables creadas a partir de la pregunta *¿Le darías razones para explicarle cómo hay que comportarse? ¿Cuáles?*

La transmisión de este segundo argumento, alude, en ocasiones, a ciertos valores. Sin embargo, encontramos que frecuentemente se apela a una razón basada en la funcionalidad: *es preferible no pelear porque no va a conseguir nada o porque puede ser peor*. Éste es un ejemplo del argumento de tipo práctico al que aludíamos en el apartado teórico⁴⁸³: apela a las consecuencias negativas de la violencia y a su ineffectividad. Por ejemplo:

Ante la situación de ataque: *Que portándose bien, nunca va a tener problemas*. (c.180)

Le pediría que me dijese qué ha logrado o ganado. (c.342)

Ante la situación de defensa: *Intentar solucionarlo sin pegar y si no es posible, porque a veces ante cierta gente o ciertos grupos es difícil o imposible, es preferible ignorarles y pasar de ellos que entrar en peleas, aunque fastidie mucho*. (c.271)

Que evitando pelear se gana mucho. (c.397)

c) No se debe pelear, a no ser que no quede más remedio.

Ante la situación de ataque: *Si él hubiera hecho algo incorrecto, seguramente sólo le diría que él nunca debe pegar si puede evitarlo*. (c.294)

Ante la situación de defensa: *Que si puede evitar las situaciones de pelea, que las evite, pero que si le agreden que se defienda*. (c.45)

Sólo pegar en defensa propia. Evitar siempre que sea posible la pelea. (c.441)

En este caso, evidentemente, la razón que los padres esperan que el menor entienda como criterio que legitima la violencia, es la defensa. Ahora bien, al emplear este razonamiento, se está otorgando al niño la capacidad de juzgar cuándo la violencia es realmente la única fórmula a emplear como último recurso, que valore las consecuencias de una

⁴⁸³ Véase epígrafe *Consecuencias negativas de la violencia*, del apartado 3.2.1.2 del Capítulo 3.

hipotética pelea y que decida por sí mismo. Tal y como se ha expuesto, la obediencia del mensaje y la interiorización del mismo son las claves perseguidas por los adultos en el proceso educativo (Ceballos y Rodrigo, 1998); el permitir que el niño asuma la responsabilidad de escoger entre diferentes opciones de conducta en función de su propio criterio, esta ofreciendo al pequeño la posibilidad de acatar ese valor como un reto personal y esto facilita que lo interiorice como un valor propio y razonado⁴⁸⁴. Ahora bien, una vez que el niño ha asumido que su conducta agresiva es fruto de una decisión personal y no un problema de carácter moral, entenderá una posible amonestación del adulto como inadecuada (Grusec y Goodnow, 1994). Tal y como se ha expuesto, este razonamiento centra el peso de la legitimación de la violencia en que se trata de una conducta *inevitable*⁴⁸⁵.

Los resultados obtenidos demuestran que existen estos tres tipos de razonamientos: un razonamiento cerrado frente a dos abiertos. Estas tres posibilidades implican una diferencia de grado en la legitimación de la violencia.

En el primer caso (*nunca se debe agredir*), el progenitor no ofrece ninguna opción al menor: no legitima la agresión cometida y le transmite que en acciones futuras tampoco le legitimará, puesto que no le gusta que actúe así; de esta manera el adulto impide cualquier posibilidad de aceptación y respaldo. Los otros dos argumentos son distintos a éste, porque sí contemplan la opción de actuar violentamente.

Con el segundo (*eres el agredido, pero es preferible no pegar*) se plantea la violencia como una opción que es preferible evitar, aunque legítima.

En el tercero (*pega cuando sea inevitable*), el adulto no sólo está aceptando la posibilidad de la conducta violenta, sino que, además, deja que sea su propio hijo el que tenga el criterio para decidir si debe o puede agredir. La interiorización que lleva a cabo el niño del mensaje parental es muy diferente en los tres casos aludidos. Tal y como se

⁴⁸⁴ Véase apartado 2.3.4 del Capítulo 2.

⁴⁸⁵ Véase epígrafe *Legitimación como último recurso*, en el apartado 3.2.2.2 del Capítulo 3.

ha expuesto previamente⁴⁸⁶, para que el adulto sea eficaz en su tarea de hacer que su hijo comprenda el mensaje que le dicta, éste debe ser legible: claro y redundante (Grusec y Goodnow, 1994). Evidentemente, los tres tipos de razonamientos se diferencian en el grado de legibilidad. Mientras que el primero no presenta resquicios, no deja lugar a dudas, el último permite que sea el propio niño el que construya el propio sentido de legitimación de la violencia.

Por ello, a pesar de que los tres tipos de razonamientos se dictan con el fin de hacer comprender al niño el patrón de valoración parental de la violencia, el mensaje que el niño interiorizaría sería muy diferente. A este respecto, los adultos pueden llegar a reconocer la dificultad que entraña esta labor, el hecho de ofrecer argumentos frente a una acción agresiva:

Ante la situación de defensa: *Me gustaría que aprendiera a defenderse con razones, pero soy consciente de que es muy utópico.* (c.414)

Estas tres formas de argumentar difieren en el grado de legitimación de la violencia que se transmite al menor. De igual manera, no sólo la forma en que se argumente, sino también el empleo de unas u otras razones puede hacer que varíe la sensación de aceptación que se transmite. Esto sucede cuando se recurre a nombrar alternativas no violentas para reforzar la idea de la no violencia. Tal y como se ha expuesto⁴⁸⁷, los padres tienden a matizar más las opciones de respuesta no violentas en el caso de la defensa (la categoría *Razón en situaciones: solución no violenta* se da en un 3,85% de los casos ante el ataque y en un 10,17% ante la defensa). También hemos encontrado que los padres varían en el modo en que ofrecen estas opciones a sus hijos y que esto es un reflejo del grado de legitimación que otorgan a su actuación violenta. Así, un niño cuyos padres le transmiten un discurso en el que le enseñan un modelo de conducta diferente al de la violencia, entiende mejor cómo debe actuar ante un conflicto. Tal y como se ha señalado en los referentes teóricos⁴⁸⁸, es fundamental que la negativa de la posibilidad de una conducta vaya seguida de la propuesta de otras opciones (Cubero, 2004; Eron, 1987; Izquierdo y Aragón, 2003). Por ello, destacamos las

⁴⁸⁶ Véase apartado 2.3.4 del Capítulo 2.

⁴⁸⁷ Véase apartado 5.2.1.2 del Capítulo 5.

⁴⁸⁸ Véase apartado 1.2.1.1 del Capítulo 1.

diferencias que se dan entre los siguientes mensajes. En el primero la alternativa a la violencia no se especifica, mientras que en los siguientes se proponen diversos medios:

Ante la situación de ataque: *Que hay que intentar solucionar los problemas sin peleas.* (c.13)

Ante la situación de ataque: *Que antes de pelearse tienen que hablar y si el otro niño le ha hecho algo a él, que se lo diga al profesor.* (c.191)

Pegarse no lleva a nada. Hay que respetar y tratar de comprender a los demás, así habrá menos motivos para pelearse. (c.428)

Ante la situación de defensa: *Que explicase a los niños que acababa de llegar y que en un rato se lo dejaría a ellos.* (c.416)

Ignorarles, jugar a otra cosa e informar a un adulto. (c.431)

Otra cuestión relacionada con el grado de legitimación reflejada a través del razonamiento parental es la interpretación de la escena, tal y como se ha señalado anteriormente⁴⁸⁹. La misma actuación, una agresión que se comete como respuesta a un ataque previo, puede ser interpretada por distintos padres como dos conductas sustancialmente diferentes: como *legítima defensa* o como *venganza*. Aunque el sujeto reconozca ante su hijo que comprende que ha agredido como respuesta a una agresión anterior, el empleo de uno u otro término implica una valoración diferente de la conducta violenta. Así, cuando el adulto interpreta que una respuesta a una agresión constituye un acto de venganza, está demostrando que su actitud es menos proclive a aceptar y legitimar la violencia. Por ejemplo:

Ante la situación de ataque: *Que el secreto está en hablar y razonar y nunca vengarse por nada.* (c.373)

En resumen, la aprobación verbal, sin ser el medio más frecuente de legitimación de la conducta violenta, sí es la forma más directa y contundente de transmitir apoyo al niño que ha agredido a otro menor. El adulto que aprueba esta

⁴⁸⁹ Véase apartado 2.3.2.2 del Capítulo 2.

acción así, manifestando a su hijo que le comprende y que considera que ha actuado adecuadamente, liga su argumento, invariablemente, a la legitimación de la defensa, por ser el más admitido socialmente (Fraczek, 1985; Huesmann y Guerra, 1997) hasta el punto de que algunos sujetos explicitan que la práctica que legitiman es la *defensa*, y no la *violencia*. Ahora bien, el adulto puede emplear otros medios para que el niño se sienta respaldado sin llegar a manifestar su valoración directamente; cuando su hijo está peleando con otro niño, puede proponer o imponer una solución que beneficie a su hijo, que haga que éste sienta que tiene razón frente a su oponente. El padre también puede manifestar su desacuerdo con el niño con el que se está peleando su hijo: afeando su conducta o criticando su comportamiento. Por último, el padre puede razonar el argumento que otorga legitimación a su hijo con el fin de que éste se sienta respaldado.

6.1.2.- LEGITIMACIÓN DE LA ACCIÓN VIOLENTA A TRAVÉS DE LA AUSENCIA DE DESLEGITIMACIÓN

La aprobación verbal de un acto violento no es el único medio que emplean los progenitores para que sus hijos comprendan que aceptan su acción agresiva. Como se ha dicho anteriormente, cuando la legitimación consiste en aprobar que se cometa un acto violento que aún no ha sucedido, raramente se procede a través de una señal verbal. En estas ocasiones, el padre legitima por otros medios, como puede ser no actuando: es decir, no evitando que su hijo cometa la agresión (por ejemplo, si el adulto ve desde lejos que su hijo va a pegar a otro niño y no se anticipa a esta acción, puede suceder que el pequeño actúe y se sienta respaldado). Desde el momento en que la violencia tiene ligada una valoración negativa, se espera que su acción sea desaprobada o cuestionada. Cuando esto no sucede, se consiente su ejercicio: en este caso, el mero hecho de no deslegitimar, legitima⁴⁹⁰. El estímulo desagradable que debería estar ligado a una actuación negativa, no aparece. Ahora bien, esto también puede suceder una vez que la acción violenta ya se ha cometido. En el cuestionario, los sujetos deben responder cómo reaccionarían ante una agresión que su hijo ya ha cometido. Entre las respuestas de los padres y madres que contestaron que no acudirían al lugar de los acontecimientos, se han encontrado dos opciones: la de aquéllos que deciden no acudir a

⁴⁹⁰ Véase apartado 3.2.2.1 del Capítulo 3.

la escena, admitiendo que la actuación de su hijo es legítima y la de aquéllos que manifiestan que se dirigirían al niño más tarde, a solas.

Las respuestas de los sujetos que no acudirían a la escena porque entienden que la agresión de su hijo no es incorrecta, se han operativizado a través de la siguiente categoría⁴⁹¹: *No acude*. Ésta engloba otras dos categorías más detalladas, recogidas en las primeras fases del proceso de operativización de las respuestas: *No acude para ver su reacción* y *No acude porque es defensa*. La primera se éstas hace referencia a aquellas situaciones en las cuales el sujeto decide no dirigirse a su hijo para comprobar cómo éste se comporta. La segunda implica un sentido de legitimación directo de la acción del menor: el padre manifiesta que no considera que se trate de una acción incorrecta y por ello no siente la necesidad de dirigirse a su hijo con el fin de desaprobar su conducta.

Se ha obtenido que cuando el padre observa a cierta distancia que su hijo ha agredido a otro menor atacándole, no acude en el 4,66% de las ocasiones⁴⁹², mientras que si ha actuado defendiéndose, no acude en el 4,33% de los casos. En ninguna de las situaciones se trata de un porcentaje elevado. Veamos dos ejemplos:

Ante la situación de ataque: *Sólo si viera que le ha hecho daño. En tal caso, le reprendería.* (c.313)

No intervengo pues desconozco el motivo. (c.15)

Ante la situación de defensa: *Esperar a ver cómo se desarrollan los hechos. Mi hijo tiene que saber defenderse.* (c.183)

No. Dejar ver a dónde llega la situación, puesto que han decidido resolverla por su cuenta. (c.356)

La consecuencia de esta reacción es que el niño, al percibir que no va a recibir una desaprobación directa, se siente respaldado en su acción. Esta sensación puede llevar al menor, incluso a legitimarse a sí mismo. Supongamos que ha agredido a otro

⁴⁹¹ Existe otra categoría, que engloba aquellas respuestas a través de las cuales el padre transmite que su reacción, el hecho de dirigirse o no a la escena, dependería de las circunstancias: *Acude o no según la situación*.

⁴⁹² El análisis estadístico descriptivo de esta categoría aparece reflejado en el apartado 5.2.1.2, en el Capítulo 5. Se trata de una categoría perteneciente a la variable *Acudir*, creada a partir de la pregunta *¿Acudirías al lugar donde se encuentra tu hijo/a?*

niño sin estar seguro de que esto sea lo más adecuado; si su padre, que lo ve, no acude a reprocharle su acto, crecerá en él la sensación de seguridad, la sensación de que ha hecho lo correcto. La eficacia de la transmisión de la deslegitimación depende de la forma en que se realice y se ajuste a quien se dirige. De forma que si el padre no reacciona cuando sucede la agresión, la está legitimando, bien porque es lo que pretende hacer (no demostrar rechazo), o bien porque el efecto de su reacción postergada es menor y poco eficaz. Esto sucede especialmente ante determinadas circunstancias, por ejemplo, si el niño es muy pequeño: la reacción a la conducta cometida debe ser inmediata para que sea comprendida⁴⁹³.

Las respuestas de aquéllos que han manifestado que se dirigirían a sus hijos más tarde y a solas, han sido contempladas en la segunda fase del proceso de categorización de las respuestas obtenidas: *Hablaría con él aparte*. El padre elige no dirigirse a su hijo en ese momento, a pesar de que desaprobe su acción: prefiere transmitirle después que deslegitima la violencia, cuando no haya otras personas delante, fundamentalmente los otros menores implicados en el conflicto. Esto podría constituir un intento de no dañar al niño, tratando de evitar que se sienta humillado. Si el padre evita dirigirse al menor delante de sus amigos con el fin de deslegitimarlo puede estar procurando que su hijo se sienta mal por la crítica dirigida en público; esto sucedería especialmente en el caso de niños mayores, para los cuales es más importante la imagen que dan a los demás. También sucede que, a veces, los padres prefieren no esperar tanto tiempo y se llevan a su hijo a un lugar apartado para exponerle lo que piensan. Observamos que esta situación se da únicamente en el caso del ataque. Por ejemplo:

Ante la situación de ataque: *Le llamaría aparte sin hacerle quedar en ridículo y hablaría con él aparte en primer lugar tranquilo con él, le pediría que me cuente lo sucedido y trataría de darle mi buen consejo pero si está enojado, primero tranquilizarle.* (c.459)

Cuando el padre que ha observado cómo su hijo ha agredido a otro menor, no se dirige hasta él con el fin de afearle su comportamiento, está demostrando que, o bien legitima su conducta, o bien no la considera tan grave como para reprobarle

⁴⁹³ Véase apartado 1.2.1.1 del Capítulo 1.

inmediatamente. El niño ha cometido una acción con un carácter negativo y si su padre o su madre no le deslegitiman, está interiorizando que tal carácter negativo no existe o tiene excepciones.

6.1.3.- LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA A TRAVÉS DE OTRAS MANIFESTACIONES DE APOYO Y COMPRENSIÓN

Cuando el progenitor acude al lugar donde se ha desarrollado la pelea para ofrecer muestras de cariño y comprensión hacia su hijo, le está transmitiendo que aprueba su actuación. Estos mensajes tienen diversas manifestaciones, no sólo de tipo verbal, y vienen acompañados por reacciones que reflejan la legitimación de la agresión. Se trata de gestos de apoyo que se muestran una vez que el niño se ha comportado agresivamente. Por ejemplo:

Ante la situación de ataque: *Le tranquilizaría para que no se sienta mal y nervioso.* (c.187).

Ante la situación de defensa: *Atender a mi hija, esperar su reacción y “estar allí”.* (c.258)

Ahora bien, estos gestos de apoyo y comprensión implican un grado diferente de legitimación en función del momento en que se lleven a cabo: cuanto más inmediatos y explícitos sean, más apoyo transmitirán. En las situaciones propuestas en el cuestionario, observamos que estas reacciones se dan transcurrido un tiempo, una vez que el padre ha escuchado la argumentación que le ofrece su hijo. Cuando el niño ha atacado a otro menor, el adulto demuestra que le comprende y le apoya a través de determinados gestos en el 12,60% de las ocasiones, siempre después de escuchar la explicación del menor. Esto ocurre en el 14,53% de los casos cuando se trata de una acción defensiva⁴⁹⁴. Estas reacciones se han recogido en las primeras fases del proceso de categorización, como: *Consolarle, Apoyarle y quererle, Comprenderle o Tranquilizarle.*

⁴⁹⁴ El análisis estadístico descriptivo de esta categoría aparece reflejado en el apartado 5.2.1.2, en el Capítulo 5. Se trata de una categoría perteneciente a la variable *Padre interviene en solución*, creada a partir de la pregunta *¿Qué harías ante estas palabras?*

El hecho de que esta reacción no suceda de manera más significativa ante la defensa que ante el ataque, se debe a que no es un gesto inmediato: el padre puede haber deslegitimado previamente al niño. Por ejemplo, si cree que su hijo está bastante afectado por lo ocurrido, puede (una vez que ha criticado su conducta) demostrarle afecto. Tal y como se ha señalado anteriormente⁴⁹⁵, las demostraciones de cariño son fundamentales en la *disciplina inductiva*: si el adulto ha expuesto las razones por las que deslegitima la acción, incluso si le ha regañado o castigado (manifestaciones, ambas, del método disciplinario de la *afirmación de poder*), puede también tener ciertos gestos de cariño con el fin de que el hijo interprete que no se trata de una retirada del afecto permanente.

6.1.4.- LEGITIMACIÓN DE LA ACCIÓN VIOLENTA A TRAVÉS DEL ABANDONO DEL CONFLICTO

En ciertas ocasiones, el padre acude al lugar donde se han desarrollado los acontecimientos con la intención de alejar a su hijo de allí. Este gesto tiene diferentes interpretaciones, que dependen, fundamentalmente, de la forma en que el adulto resuelve esta situación y de las expectativas del menor acerca de la situación planteada.

Básicamente se observa que si el padre aleja a su hijo de este lugar, permitiéndole que continúe jugando en otro parque o con otros amigos, respalda la acción cometida o por lo menos este gesto no es un reflejo de condena. Esta posibilidad se ha categorizado como: *Padre se lleva a hijo a otro parque* y se da únicamente en el caso de la defensa. Cuando el adulto presencia cómo unos niños atacan a su hijo, puede optar por retirarle del conflicto y llevarle a jugar a otro lugar (en un 6,69% de las ocasiones). Ahora bien, el hecho de llevarse al niño a casa, impidiendo de esta manera que continúe con sus juegos, puede ser percibido por el menor como un acto de deslegitimación e, incluso, como un castigo. Esta opción se ha categorizado como: *Padre se lleva a hijo a casa* y se da en el 6,07% de los casos cuando el niño ha atacado a otro menor y sólo en el 2,55% cuando se ha defendido⁴⁹⁶.

⁴⁹⁵ Véase apartado 3.2.1.1 del Capítulo 3.

⁴⁹⁶ El análisis estadístico descriptivo de esta categoría aparece reflejado en el apartado 5.2.1.2, en el Capítulo 5. Se trata de una categoría perteneciente a la variable *Retirarse*, creada a partir de la pregunta *¿Qué es lo que harías?*

Evidentemente, es más frecuente que se aleje al menor del conflicto, legitimando su conducta, cuando se trata de un niño pequeño. De lo contrario, éste podría interpretar el gesto parental como un intento por sobreprotegerle y no lo admitiría. Esta posibilidad se ha recogido, en las primeras fases del proceso de categorización como: *Pedir al padre que no intervenga* (ante la pregunta: *¿Qué crees que te diría tu hijo?*).

En resumen, el análisis cualitativo de la información aportada por los sujetos, nos permite comprobar cómo se manifiesta la aprobación de la conducta violenta. Los padres transmiten más o menos sutilmente a sus hijos que aprueban su comportamiento violento: respaldando su acción a través de un mensaje verbal (por ejemplo: *has hecho bien en defenderte*), proponiendo una solución al conflicto de la que su hijo se beneficia (por ejemplo: *tú tienes derecho a jugar con el balón ahora*), desaprobando al otro niño (por ejemplo, regañándole o castigándole) o emitiendo razones que legitiman su conducta (por ejemplo, *los amigos tienen que aprender a respetarnos y para ello, tenemos que hacernos respetar*). La característica común de estos mensajes es que no hacen referencia a *la violencia* que, como tal, implica una connotación negativa, sino que aluden a *la defensa*⁴⁹⁷. Tal y como señalan los antecedentes teóricos, la violencia se reviste de legitimidad reconstruyendo el concepto al ligarlo a adjetivos como *justa* o *legítima*. Ahora bien, el mensaje no tiene por qué ser tan obvio. La sucesión de acciones por parte de los padres puede dar una idea de su valoración positiva acerca de la violencia sin incluir, necesariamente, un mensaje verbal claro y directo. Los adultos que omiten una reacción hacia un comportamiento negativo están dotando de cierta legitimación a tal actuación. Igualmente, pueden manifestar que respaldan a su hijo mostrándole cariño y comprensión, teniendo con ellos gestos de apoyo y de consuelo. De la misma manera, cuando el sujeto opta por alejar a su hijo del conflicto, pero le facilita continuar jugando y divirtiéndose, no está desaprobando su conducta agresiva o, al menos, está relativizando su importancia. Los castigo, así como las regañinas y otras manifestación de deslegitimación son intentos dirigidos a reconducir un comportamiento que se ha percibido como negativo y a presionar al niño para asumir la norma deseada. Tal y como se ha expuesto⁴⁹⁸, en general, los padres pretenden que sus hijos adquieran un sentido de responsabilidad social y que interioricen una serie de

⁴⁹⁷ Véase epígrafe *La defensa*, en el apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1 y apartado 3.1.2.2 del Capítulo 3.

⁴⁹⁸ Véanse apartados 1.2.1 y 1.2.1.1 del Capítulo 1.

valores prosociales (Ros y Gouveia, 2001), por lo tanto, el hecho de omitir gestos de desaprobación hacia conductas negativas, puede dar a entender al menor que sus padres legitiman su acción. Los niños son capaces de percibir cuándo se les está transmitiendo una norma inadecuada (Turiel, 2002) y, por lo tanto, no entenderían como legítima una orden dictada con el fin de promover la violencia; sin embargo, sí pueden percibir como justo el amparo que les ofrecen sus padres, por ejemplo, consolándoles, animándoles a seguir jugando o criticando al otro menor.

La aprobación de la violencia es, en cualquiera de sus manifestaciones, más frecuente ante un acto de defensa que ante uno de ataque y no suelen constituir acciones aisladas, sino que forman una estructura de acciones y gestos coordinados. En el apartado siguiente, se van a analizar los diferentes modelos de valoración de la violencia y las secuencias de acciones que los manifiestan.

6.2.- TIPOLOGÍA DE LA VALORACIÓN PARENTAL DE LA ACCIÓN VIOLENTA

Los adultos expresan su valoración acerca del acto violento cometido por su hijo a través de una serie de reacciones que indican que le *Legitiman*, le *Deslegitiman* o que prefieren *Indagar* con el fin de determinar la responsabilidad de la acción. Pretendemos comprobar la existencia de una tipología sobre la valoración parental de la violencia a partir de estas tres variables: conocer si se dan formas típicas, modelos, a la hora de valorar las acciones violentas. Cada modelo se describe en función del grado en que el adulto demuestra a su hijo que aprueba su actuación violenta, el grado en que el progenitor le demuestra que reprueba tal acción y en función del grado en que manifiesta que precisa conocer más información acerca de la situación.

Con el fin de conocer la existencia de modelos de valoración de la violencia de padres y madres, se ha realizado un análisis de conglomerados. Este análisis nos permite determinar las formas características que tienen los adultos de valorar la violencia y que se manifiestan cuando se enfrentan a las dos situaciones propuestas. En la primera parte de este apartado se revisan los modelos hallados, que se describen en función de las

variables *Legitimar*, *Deslegitimar* e *Indagar*⁴⁹⁹. En la segunda parte, se proponen algunos ejemplos de *patrones de reacción*, que constan del conjunto de conductas que manifiestan los padres, reflejo de cada modelo de valoración.

6.2.1.- MODELOS DE VALORACIÓN DE LA VIOLENCIA

Anteriormente se han descrito las reacciones características de los sujetos que contemplan cómo sus hijos agraden a otros niños y se ha comprobado que la forma de reaccionar de los padres y las madres que se encuentran ante esta situación refleja la consideración que les merece la actuación violenta⁵⁰⁰. Por lo tanto, podemos conocer la valoración que los padres realizan de la violencia a través de sus reacciones: sus palabras, gestos, sus conductas y la forma en que éstas se manifiestan. Tal y como se ha explicado, el mensaje parental se caracteriza, en primer lugar, por estar compuesto de elementos que indican al niño que respalda su conducta, la reprueba o que precisa de obtener más información con el fin de valorarla. En segundo lugar, estos elementos se dan en diferente grado dentro de un mismo mensaje⁵⁰¹. En este apartado vamos a exponer el resultado de un análisis que permite conocer las combinaciones más frecuentes de las tres variables (*Legitimar*, *Deslegitimar* e *Indagar*) y el grado en que se combinan (*Nada*, *Poco* o *Mucho*).

Con el fin de conocer si existe una tipología que clasifique las formas más habituales que los padres y las madres tienen de valorar la violencia, se llevó a cabo un análisis clúster. El procedimiento elegido fue el *análisis de conglomerados en dos fases*, en el que combinamos seis variables (*Legitimar*, *Deslegitimar* e *Indagar* ante el ataque y *Legitimar*, *Deslegitimar* e *Indagar* ante la defensa). De esta forma pretendemos conocer cómo valoran los mismos sujetos una actuación violenta realizada con el fin de atacar y otra cuyo fin es defenderse. Tal y como se ha expuesto, la actitud hacia la legitimación de la violencia raramente se va a caracterizar por ser dicotómica, por no contemplar más que una negación absoluta e incondicional o una aceptación total hacia las acciones violentas (Martín Serrano, 1998); por ello, es necesario analizar la valoración que a los adultos les merece la violencia más allá de esta dicotomía. Los

⁴⁹⁹ Véase apartado 4.8 del Capítulo 4.

⁵⁰⁰ Véase apartado 5.2.1.2 del Capítulo 5.

⁵⁰¹ Véase apartado 4.8 del Capítulo 4.

padres consideran la escena violenta en función de diferentes dimensiones, lo cual da como resultado una valoración matizada. Estas dimensiones ya han sido descritas en el apartado teórico: *gravedad, justificabilidad, instrumentalidad, factores de juicio social* (Braña et al., 1994) o *hacia quién se dirige la agresión* (Huesmann, Millar y Zelli, 1992). La valoración parental de la violencia, por lo tanto, se puede analizar a través de una escala, tal y como han hecho algunos autores (Fraczek, 1985; Huesmann, Guerra, Millar y Zelli, 1992). Por lo tanto, no todos los padres y las madres valoran las acciones violentas de la misma manera, existiendo ciertos criterios comunes y otros en los que no existe un acuerdo (Rodrigo, 2003).

El análisis de conglomerados dio como resultado que existen tres conglomerados o modelos de valoración de la violencia. En el Cuadro 6.1 se pueden apreciar los grupos resultantes.

Cuadro 6.1: *Descripción de los conglomerados*

<p><u>Conglomerado 1: Ausencia de legitimación</u></p> <p>Los padres que se clasifican en el primer conglomerado manifiestan a través de sus reacciones que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No aceptan en absoluto la conducta de ataque y tampoco la de defensa: no emiten señales de legitimación - Rechazan fuertemente la conducta de ataque y la de defensa: emiten muchas señales de deslegitimación - Buscan información sólo ante el ataque: demuestran que indagan un poco ante el ataque
<p><u>Conglomerado 2: Legitimación parcial</u></p> <p>Los padres que se clasifican en el segundo conglomerado manifiestan a través de sus reacciones que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respaldan, en cierto grado, la acción de ataque y la de defensa: emiten algunas señales de legitimación - Desaprueban fuertemente la acción de ataque y sólo en cierta medida la de defensa: emiten muchas señales de deslegitimación ante el ataque y sólo algunas ante la defensa - No precisan más información ante el ataque ni ante la defensa: no indagan en ningún caso
<p><u>Conglomerado 3: Legitimación directa</u></p> <p>Los padres que se clasifican en el tercer conglomerado manifiestan a través de sus reacciones que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respaldan fuertemente los actos de ataque y de defensa: emiten muchas señales de legitimación - No rechazan en absoluto los actos de ataque y de defensa: no emiten ninguna señal de deslegitimación - Recaban mucha información ante el ataque y la defensa: indagan mucho

Estos tres modelos, por lo tanto, son una combinación de las seis variables que describen la acción parental ante las dos situaciones propuestas. En concreto, se trata de tres conglomerados en los cuales, las variables se manifiestan tal y como se presenta en el Cuadro 6.2.

Cuadro 6.2: *Grupos de variables resultantes del análisis de conglomerados*

Conglomerado 1: <u>Ausencia de legitimación</u>	Conglomerado 2: <u>Legitimación parcial</u>	Conglomerado 3: <u>Legitimación directa</u>
<i>Legítima nada</i> Ataque <i>Deslegítima mucho</i> Ataque <i>Indaga poco</i> Ataque	<i>Legítima poco</i> Ataque <i>Deslegítima mucho</i> Ataque <i>Indaga nada</i> Ataque	<i>Legítima mucho</i> Ataque <i>Deslegítima nada</i> Ataque <i>Indaga mucho</i> Ataque
<i>Legítima nada</i> Defensa <i>Deslegítima mucho</i> Defensa <i>Indaga nada</i> Defensa	<i>Legítima poco</i> Defensa <i>Deslegítima poco</i> Defensa <i>Indaga nada</i> Defensa	<i>Legítima mucho</i> Defensa <i>Deslegítima nada</i> Defensa <i>Indaga mucho</i> Defensa

Los tres conglomerados representan las tres variables descritas (*Legítimar*, *Deslegítimar* e *Indagar*) en algún grado (*Nada*, *Poco* o *Mucho*), en las dos situaciones propuestas (ataque y defensa)⁵⁰². A primera vista, se comprueban dos resultados evidentes:

- Cada grupo manifiesta un modelo de valoración de la violencia similar en el ataque y en la defensa (hay coherencia intragrupo).
- Los tres grupos se diferencian entre ellos, en el grado de legitimación que se otorga al acto violento (hay variabilidad intergrupo).

Por lo tanto, existen tres formas de valoración de la violencia; los padres de cada grupo se diferencian por manifestar un grado de legitimación distinto. Veamos a continuación en qué consisten estas diferencias. Para ello, se va a proceder a describir los tres conglomerados en función de las variables que los componen, tal y como se representa en el Cuadro 6.3.

Cuadro 6.3: Grupos de variables resultantes del análisis de conglomerados

	Situación	
	Ataque	Defensa
Ausencia de legitimación	Deslegítima mucho Indaga poco	Deslegítima mucho

⁵⁰² Recordemos que en cada mensaje parental se aprecian manifestaciones de las tres variables en diferente grado (véase apartado 4.8 del Capítulo 4).

Legitimación parcial	Deslegitima mucho Legítima poco	Deslegitima poco Legítima poco
Legitimación directa	Legítima mucho Indaga mucho	Legítima mucho Indaga mucho

- Ausencia de legitimación.

Se trata del modelo de reacción de aquellos progenitores que no están dispuestos a aceptar una acción violenta por parte de su hijo bajo ninguna circunstancia, independientemente de que sea como forma de ataque o como forma de defensa. Son los padres que demuestran más claramente que no legitiman la violencia. Esto se concluye porque, en primer lugar, no emiten ninguna señal a su hijo que pudiera hacerle suponer que su acción violenta es respaldada⁵⁰³ y, al mismo tiempo, sí reaccionan transmitiéndole que la reprueban, a través de múltiples gestos⁵⁰⁴ (por ejemplo, le regañan, le castigan o le dicen que no tiene justificación). Por otro lado, estos sujetos también requieren información ante la actuación en la que su hijo ataca a otro niño. En el siguiente apartado analizamos el significado de este gesto. Tal y como se ha expuesto, cuanto más importancia se conceda a la escena percibida, más restrictiva será la actitud del adulto y, en este caso, más difícil será que legitime la acción violenta (según el modelo de asimilación y contraste, de Hovland y Sherif, 1952).

Ante la situación de ataque, la reacción parental ha sido interpretada como reflejo de dos variables: *Deslegitimar* e *Indagar*. En concreto, se observa que estos sujetos llevan a cabo un buen número de acciones que indican que rechazan la conducta violenta de su hijo (*Deslegitima mucho*) y demuestran sólo algunos gestos que transmiten que pretenden conocer mejor ciertas circunstancias⁵⁰⁵ (*Indaga poco*). Ante la

⁵⁰³ Las señales que los padres emiten para transmitir a sus hijos que su violencia es aceptada se han expuesto en el apartado 6.1. Recordemos que se trata de mensajes de legitimación verbal a través de la valoración positiva de la agresión, del respaldo a través de soluciones que beneficien al menor, de la deslegitimación del otro niño o de la exposición razonada de normas y valores. Además los padres pueden expresar que respaldan a sus hijos dejando de emitir señales de deslegitimación, manifestándole cariño y comprensión permitiéndole abandonar el conflicto expresándole apoyo.

⁵⁰⁴ Se trata, por lo tanto, de un modelo de deslegitimación activo: el padre actúa para demostrar a su hijo que no aprueba su conducta. Al igual que en el estudio de Kirwil (1989), la deslegitimación de la violencia se manifiesta como un patrón activo; en aquel estudio se denominaba *desaprobación de la violencia* (véase apartado 3.1.2.1 del Capítulo 3).

⁵⁰⁵ Tras la explicación de los tres conglomerados, se realiza la interpretación de la variable *Indagar*.

escena en la que el menor agrede a otro niño defendiéndose, estos padres manifiestan únicamente que desaprueban esta conducta (*Deslegítima mucho*).

- Legitimación parcial.

En este modelo, los padres continúan demostrando rechazo hacia la violencia, pero se caracteriza por manifestar, al mismo tiempo, cierto nivel de respaldo hacia la misma. Se trata de aquellos progenitores para los cuales la violencia no es completamente legítima ni ilegítima. Demuestran que, en cierta manera, la aceptan, aunque transmiten que esta aprobación no es total, puesto que también emiten señales de desaprobación: muchas en el caso del ataque y sólo algunas ante la defensa.

Los padres reaccionan de diferente manera ante las dos situaciones. En el caso del ataque, se observa un mayor grado de rechazo: aquí *Deslegítiman mucho* y al mismo tiempo, *Legítiman un poco*. Mientras que ante la defensa, los padres *Deslegítiman un poco* y *Legítiman un poco*. Los sujetos que reaccionan siguiendo este modelo, aprueban parcialmente la violencia, pero esto es más patente en la escena de la defensa⁵⁰⁶, puesto que aquí el grado de rechazo hacia la misma, es menor.

- Legitimación directa.

Este modelo se caracteriza porque las dos variables que lo componen se manifiestan en su máximo nivel: *Legítimar* e *Indagar*. Este es el grupo de padres que acepta la violencia abiertamente. Ante ambas situaciones reaccionan emitiendo muchas señales de aprobación y demostrando que requieren más información.

Se trata del modelo propio de los padres que más aprueban el ejercicio de la violencia, tanto en el caso del ataque, como en el de la defensa. Tal y como se ha expuesto previamente⁵⁰⁷, el mero hecho de no deslegitimar una conducta con un carácter negativo, implica que, en cierto modo, se legitima. Esta es una de las

⁵⁰⁶ Este resultado es coherente con los antecedentes teóricos expuestos, que indican que existe una mayor aceptación social hacia la violencia cometida como forma de defensa (véase apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1) y con los patrones de legitimación estudiados previamente (véase apartado 3.1.2.1, del Capítulo 3). Los resultados de nuestra investigación van en esta misma línea: la defensa es aceptada en mayor medida que el ataque (véase corroboración de la subhipótesis 1.2.2, en el apartado 5.2.1 del Capítulo 5).

⁵⁰⁷ Véase apartado 3.2.2.1 del Capítulo 3.

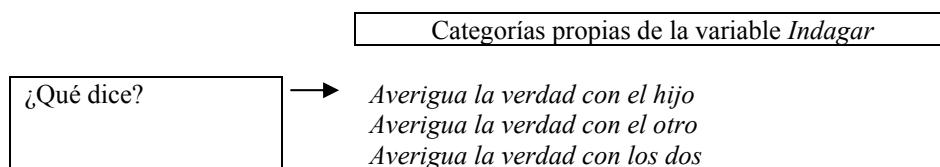
características de este modelo: los padres, en este caso, no emiten ninguna señal a sus hijos que vaya dirigida a desaprobando la agresión que han cometido. Esto se une a que demuestran claramente que respaldan esta acción (*Legitiman mucho*). Al contrario de lo que sucedía en el *modelo de legitimación parcial*, en este caso, los sujetos no amortiguan las señales legitimadoras; recordemos que es frecuente que, cuando los adultos manifiestan que legitiman la violencia, lo hagan componiendo un mensaje en el que existan también elementos de desaprobación⁵⁰⁸. Sin embargo, en este caso, los padres no deslegitiman, sino que *Indagan mucho*.

La variable *Indagar* engloba categorías en las que se refleja que el padre reclama más información (por ejemplo, *¿por qué has actuado así?*). La aparición de esta variable en el tercer conglomerado nos hace suponer que las categorías que la componen llevan implícito otro significado. A partir del análisis realizado sobre las variables que describen la reacción parental ante ambas situaciones⁵⁰⁹, se concluía que la reacción *Indagar* es bastante compleja, en el sentido de que su significado (el mensaje que le llega al menor) es diferente en función, principalmente, de tres factores:

- a) El carácter de la escena: si se trata de un acto de ataque o de defensa.
- b) El momento en que sucede: si se manifiesta que se quiere conocer más información inmediatamente después de la agresión o transcurrido un tiempo.
- c) La persona a la que se interpele con el fin de obtener más información.

Veamos cuáles son, de entre todas las categorías obtenidas tras analizar las respuestas de los padres, las que transmiten el sentido de la variable *Indagar*. A continuación puede verse estas categorías, atendiendo a la pregunta de la que derivan (véase Figura 6.1).

Figura 6.1: *Categorías propias de la variable Indagar*



⁵⁰⁸ Los resultados del análisis efectuado indican que los padres que *Legitiman un poco*, también *Deslegitiman mucho*, cuando hacen referencia a la violencia descontextualizada y a las acciones violentas concretas (véanse apartados 5.1.1.1 y 5.2.1.1 del Capítulo 5).

⁵⁰⁹ Véase apartado 5.2.1.1 del Capítulo 5.

		<i>Averigua la verdad con todos</i>
¿Qué hace?	→	<i>Actúa averiguando la verdad</i> <i>Actúa deslegitimando y averiguando la verdad</i>
¿Qué diría su hijo?		
¿Qué respondería?	→	<i>Ante respuesta del hijo, averigua la verdad</i>
¿Regañaría?		
¿Castigaría?		
¿Daría razones?		

Se observan, por lo tanto, varios gestos parentales que son reflejo de que *Indaga*, que suceden en diferentes momentos del desarrollo global de la escena. Además, el padre puede dirigirse a distintos actores con el fin de preguntar por lo sucedido: a su hijo, al otro protagonista, a los dos o a todos (incluidos sus amigos).

El significado de estas conductas puede tener, entonces, un sentido de legitimación o de deslegitimación hacia la violencia. Con el fin de conocer qué transmite el padre cuando se comporta de esta manera, se ha realizado un análisis para comprobar cómo se relacionan las categorías: es decir, dada una reacción parental sin un significado evidente, qué otras conductas es posible que se lleven a cabo. De esta manera, se contextualizan las acciones que realiza el padre y adquieren un significado en su conjunto, tal y como se explica en el apartado siguiente.

A continuación, se presentan una serie de patrones, compuestos de las reacciones parentales que han sido categorizadas; de esta manera, analizaremos los patrones conductuales típicos de cada uno de los tres modelos expuestos, en la situación de ataque y de defensa.

6.2.2.- PATRONES CONDUCTUALES DE LOS MODELOS DE VALORACIÓN DE LA ACCIÓN VIOLENTA

En este apartado se exponen los patrones de las reacciones que representan los modelos de valoración de la violencia descritos en el apartado anterior. Diversos

estudios precedentes⁵¹⁰ (por ejemplo, Fraczek, 1985; Kirwil, 1989) definen los patrones de legitimación de la violencia en base a la manera en que combinan dos variables: *la conducta a justificar* (por ejemplo, dar un golpe o agredir verbalmente) y *el argumento considerado válido* (por ejemplo, la defensa propia o una reacción emocional). Estos autores definen los *patrones*, por lo tanto, como las conductas que los sujetos están dispuestos a admitir en base a determinados argumentos. Sin embargo, en nuestro caso, damos un significado algo diferente a este término. El *patrón* es la serie de reacciones que, encadenadas, manifiestan una determinada valoración hacia un acto violento cometido. En nuestra investigación nos centramos en la descripción de los patrones de legitimación que son típicos de los tres modelos propuestos. En este caso no se trata de que el progenitor valore una determinada agresión a través de un argumento de legitimación, sino que exprese cómo se comportaría: sus reacciones son las que hacen entender a su hijo el grado en que aprueba o rechaza su conducta. Estas reacciones, como decíamos, se manifiestan de manera encadenada y dependerán, entre otros factores, de la interpretación de la situación por parte del adulto: su hijo ha atacado o se ha defendido. Este análisis nos va a llevar a corroborar la hipótesis 2.2:

El proceso de legitimación parental de la conducta violenta del niño se produce a través de una serie de reacciones encadenadas, que tienen sentido tomadas en su conjunto.

Los patrones que a continuación se describen, se componen de las categorías que reflejan las reacciones parentales. Estos patrones han sido creados a partir de las categorías que tienen una mayor frecuencia de aparición en el discurso parental⁵¹¹. Como se ha expuesto previamente, se ha procedido a realizar un análisis relacional de aquellas categorías que no tienen un significado evidente (como pueden ser las recogidas en la variable *Indagar*), con el fin de conocer qué quiere transmitir el padre cuando actúa de esa manera: qué mensaje le llega al niño, teniendo en cuenta el resto de elementos que componen la escena. Por ejemplo, se observa que cuando el padre *Averigua la verdad con el hijo* cuando éste ha atacado a otro menor, además, lleva a cabo otras acciones que transmiten rechazo hacia la acción violenta (por ejemplo, *Actúa deslegitimando*); sin embargo, cuando el padre se dirige a los otros participantes para

⁵¹⁰ Véase apartado 3.1.1 del Capítulo 3.

⁵¹¹ Véase apartado 5.2.1.2 del Capítulo 5.

averiguar la verdad, realiza además otras acciones que transmiten a su hijo que le apoya (por ejemplo, *No actúa deslegitimando*⁵¹² o *Deja que lo solucionen ellos*⁵¹³). En definitiva, las acciones propias de la variable *Indagar* conllevan una valoración positiva o negativa de la violencia, aunque no en sí mismas, sino actuando como *reforzadores* del resto de las acciones parentales. Con el fin de conocer si su empleo implica un refuerzo de la legitimación o de la deslegitimación, deben ser analizadas en el contexto concreto en que se desarrollan⁵¹⁴ (en función del carácter de la acción violenta, de la persona interpelada y del momento en que se desarrollan).

A continuación se describen los patrones propios de los modelos de valoración de la violencia descritos. Con el fin de recordar las categorías que representan las reacciones parentales, es decir, los elementos de que se componen los mensajes, se agrupan en el Cuadro 6.4.

Cuadro 6.4: *Categorías de análisis*

Preguntas	Variables	Categorías
¿A quién te diriges primero? A tu hijo/a □ ¿Qué le dirías? Al otro niño/a □ ¿Qué le dirías? A todos □ ¿Qué les dirías?	<i>A quién acude primero en situaciones</i>	Acude primero al hijo Acude primero al otro Acude primero a todos Acude primero indistintamente
	<i>A quién acude en situaciones</i>	Acude al hijo Acude al otro niño Acude a todos
	<i>Averigua la verdad en situaciones</i>	Averigua la verdad con hijo Averigua la verdad con el otro niño Averigua la verdad con los dos Averigua la verdad con todos
Preguntas	Variables	Categorías
	<i>Critica acción en situaciones</i>	Critica acción del hijo Critica acción del otro niño Critica acción de los dos Critica acción de todos
	<i>Cómo critica al hijo en situaciones</i>	Critica acción del hijo, sin más Critica acción del hijo pero le da la razón

⁵¹² En el epígrafe *Patrón de reacciones de los padres que deslegitiman la violencia cometida como forma de defensa*, del apartado 6.2.2.1 se explica esta categoría.

⁵¹³ En el epígrafe *Patrón de reacciones de los padres que legitiman parcialmente la violencia cometida como forma de ataque*, del apartado 6.2.2.2 se explica esta categoría.

⁵¹⁴ Véanse epígrafes *Patrón de reacciones de los padres que deslegitiman la violencia cometida como forma de ataque* en el apartado 6.2.2.1 y *Patrón de reacciones de los padres que legitiman la violencia cometida como forma de ataque* y *Patrón de reacciones de los padres que legitiman la violencia cometida como forma de defensa*, en el apartado 6.2.2.3.

	<i>Dicta norma: no pegar en situaciones</i>	Dicta norma al hijo: no pegar Dicta norma al otro: no pegar Dicta norma a los dos: no pegar Dicta norma a todos: no pegar
<i>¿Qué es lo que harías?</i>	<i>Actuación respecto a la legitimación en situaciones</i>	Actúa legitimando Actúa deslegitimando Actúa averiguando verdad Actúa deslegitimando y averiguando
	<i>Actuación respecto a la solución en situaciones</i>	Padre deja que lo solucionen ellos Padre interviene para solucionarlo Padre le resta importancia
	<i>Retirarse en situaciones</i>	Padre hace que se retire del conflicto Padre se lleva a hijo a casa Padre se lleva a hijo a otro parque
<i>¿Qué crees que te diría tu hijo/a?</i>	<i>Hijo argumenta en situaciones</i>	Hijo se explica porque se cree con razón Hijo se justifica porque tiene razón
	<i>Hijo opina sobre reacción del padre en situaciones</i>	Apoya la reacción del padre Critica la reacción del padre
	<i>Reacción del hijo en situaciones</i>	Hijo se disculparía Hijo no diría nada
<i>¿Qué harías ante estas palabras?</i>	<i>Reacción del padre frente argumentación del hijo en situaciones</i>	Acepta su justificación No acepta su justificación Ante respuesta del hijo da razón, pero no apoya acción Ante respuesta del hijo, averigua la verdad
	<i>Padre razona ante respuesta del hijo en situaciones</i>	Ante respuesta del hijo, dicta norma para no pegar Ante respuesta del hijo, razona con él Ante respuesta del hijo, razona con todos Ante respuesta del hijo, no dice nada
	<i>Padre interviene en solución ante respuesta hijo en situaciones</i>	Ante respuesta del hijo, le apoya Ante respuesta del hijo, establece solución con todos Ante respuesta de hijo, lo soluciona apoyándole Ante respuesta del hijo, lo soluciona no apoyándole
<i>¿Le regañarías?</i>	<i>Regañar en situaciones</i>	Sí regaña No regaña No regaña, sino opciones más leves No regaña porque tiene razón Regañaría según su justificación Regañaría según su reacción
<i>¿Le castigarías?</i>	<i>Castigar en situaciones</i>	Sí castiga No castiga No castiga, sino opciones más leves No castiga porque tiene razón Castigaría según su justificación Castigaría según su reacción
Preguntas	Variables	Categorías
<i>¿Le darías razones para explicarle cómo hay que comportarse ¿Cuáles?</i>	<i>Razón en situaciones: no violencia y legítima defensa</i>	Razón en situaciones: violencia no es eficaz Razón en situaciones: legítima defensa Razón en situaciones: defensa no violenta

	<i>Razón en situaciones: soluciones no violentas</i>	Razón en situaciones: diálogo es eficaz Razón en situaciones: solución no violenta
	<i>Razón en situaciones: bondad y amistad</i>	Razón en situaciones: bondad Razón en situaciones: amistad
	<i>Razón en situaciones: respeto y normas sociales</i>	Razón en situaciones: respeto Razón en situaciones: normas sociales

Con el fin de facilitar la lectura, se procede a describir cada patrón a partir del esquema de las reacciones que lo compone. De esta manera se comprueba más fácilmente a qué pregunta corresponde cada categoría y, por lo tanto, en qué momento de la escena se manifiesta.

6.2.2.1.- PATRONES CONDUCTUALES DEL MODELO DE “AUSENCIA DE LEGITIMACIÓN”

A continuación se hace una descripción de la forma en que los padres reaccionan cuando deslegitiman de manera contundente la violencia cometida por su hijo. De esta manera corroboraremos la subhipótesis 2.2.1:

Existe un patrón de deslegitimación de la violencia consistente en diversas reacciones que, en su conjunto, tienen un carácter de rechazo hacia la violencia ejercida.

Cada modelo de valoración de la violencia está representado por el total de variables creadas (tres en cada situación). Sin embargo, se señalan los patrones conductuales del ataque y de la defensa por separado en cada uno de los modelos con el fin de agilizar la lectura.

- a) Patrón de reacciones de los padres que deslegitiman la violencia cometida como forma de ataque.

En este caso, recordemos, el modelo agrupa las variables: *Deslegitima mucho* e *Indaga poco*. Las categorías propias de la variable *Indagar*, como se ha indicado, actúan como reforzadoras del sentido de legitimación o de deslegitimación que el padre pretende transmitir en su mensaje. En este caso asumimos que esta variable tiene un significado de rechazo hacia la violencia. ¿Por qué se ha llegado a esta conclusión? Como se ha expuesto, los tres modelos de valoración de la violencia tienen un sentido

gradual de legitimación, es decir: el primer conglomerado se compone de variables que reflejan que se deslegitima la violencia; el segundo, de variables que indican que se admite parcialmente esta práctica; y el tercero, de variables que reflejan legitimación. Además, tal y como se ha corroborado, existe una mayor predisposición a legitimar la defensa⁵¹⁵. Por ello, entendemos que la categoría *Indagar poco* ante el ataque en el caso del primer conglomerado (aquel en el que más rechazo se demuestra hacia la violencia), corresponde a aquellas conductas parentales que refuerzan el sentido de deslegitimación del acto violento. A continuación explicamos el porqué de esta afirmación.

Con el fin de conocer el sentido de esta variable, se procedió a analizar con qué otras categorías está significativamente relacionada. Así, se encontró que cuando el padre *Averigua la verdad con el hijo*, además, lleva a cabo otras acciones que indican que deslegitima la actuación violenta del menor. En concreto, se ha encontrado que estos sujetos también *Actúan deslegitimando* a su hijo⁵¹⁶. Esta categoría aglutina otras que se contemplaron en la primera fase del proceso de análisis de las respuestas parentales y que tienen un sentido evidente de rechazo hacia la violencia: *Llevar al hijo a hablar con el otro niño*, *Hacer que su hijo entre en razón*, *Pegar al hijo un cachete*, *Regañarle*, *Castigarle*, *Advertirle que la próxima vez le castigará*, *Pedir a los niños que le disculpen* o *Disculparse ante los otros padres*.

La relación entre estas dos categorías (*Averigua la verdad con el hijo* y *Actúa deslegitimando*) sólo se da en la situación del ataque, lo cual reafirma el valor de la primera categoría para deslegitimar la violencia, puesto que los sujetos que solicitan información a sus hijos también llevan a cabo ciertas acciones que son indicadores de que se rechaza la violencia cometida como forma de ataque. Las conductas más relevantes que quedan englobadas en la categoría *Averigua la verdad con el hijo*, son: *Pregunta al hijo qué ha pasado* y *Pregunta al hijo por qué ha actuado así* (obteniendo esta última la mayor frecuencia en las primeras fases del proceso de categorización).

El hecho de averiguar la verdad con el hijo, tiene dos características que nos permiten comprender por qué esta categoría adquiere un sentido de refuerzo de la

⁵¹⁵ Véanse apartados 1.1.3.1 del Capítulo 1 y 3.1.2.1, del Capítulo 3. Los resultados de nuestra investigación también son coherentes con la mayor aceptación social hacia la violencia cometida como forma de defensa (véase corroboración de la subhipótesis 1.2.2, en el apartado 5.2.1 del Capítulo 5).

⁵¹⁶ Siendo $\chi^2=22,949$; V de Cramer=.245; sig. Asintótica (bilateral)=.006.

deslegitimación en el caso del ataque. Por un lado, en cuanto al momento en que el padre *Averigua la verdad con el hijo*: se trata de su primera reacción (puesto que es una categoría englobada en la primera pregunta). Por otro lado, en cuanto a los protagonistas interpelados: en este caso se especifica a quién se dirige el padre con el fin de conocer qué ha ocurrido (a su propio hijo). De manera que aquí *lo primero* que hace el progenitor es dirigirse *a su hijo* con el fin de preguntarle qué ha pasado: cuando el padre se dirige a su hijo y lo primero que hace es preguntarle por qué ha tenido que comportarse así, por qué ha agredido a otro menor (cuando éste no le había agredido previamente), está desaprobando su conducta. Se trata de una forma de que el niño reconozca, ante los demás, que se ha comportado mal. El hecho de que la primera reacción del adulto sea acudir a su hijo para preguntarle qué ha hecho, tendría el sentido de hacerle reconocer su mala actuación y no de informarse porque tenga dudas acerca de lo sucedido.

El padre que deslegitima a su hijo no precisa asegurarse de lo que ha percibido, no duda de la interpretación más obvia. Ésta sería una reacción más propia de aquellos sujetos que no esperaban que sus hijos se comportaran violentamente y, una vez que ha sucedido, buscan información para hacer disminuir el malestar generado por la interpretación más evidente⁵¹⁷. Esta función la cumplen otras categorías, como *Actúa averiguando verdad* (de hecho, estas dos categorías aparecen negativamente relacionadas, porque el mensaje que el padre logra transmitir con una y otra es el opuesto)⁵¹⁸. Es decir, el sujeto que observa cómo su hijo ataca a otro niño y, en cuanto llega hasta él le interpela: *¿qué has hecho?*, le está deslegitimando. En cambio, el sujeto que presencia esta misma situación y, transcurrido un tiempo, actúa averiguando la verdad, por ejemplo, pidiendo a los niños que le cuenten con calma lo sucedido, no está demostrando que deslegitima la conducta de su hijo. Por ello, estas dos categorías (*Averigua la verdad con el hijo* y *Actúa averiguando la verdad*), están negativamente asociadas: representan dos conductas que no suceden juntas y que transmiten al menor un significado diferente. Tal y como se ha expuesto previamente⁵¹⁹, aquellos sujetos que se sorprenden porque se da un determinado estímulo que no esperaban (por ejemplo, ven cómo su hijo ataca a otro niño), tratarán de encontrar una interpretación para lo que

⁵¹⁷ Véase epígrafe *Disonancia cognitiva*, en el apartado 2.3.2.3 del capítulo 2.

⁵¹⁸ Siendo $\chi^2=22,949$; *V de Cramer*=.245; sig. Asintótica (bilateral)=.006.

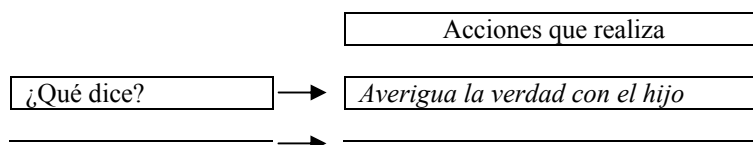
⁵¹⁹ Véase epígrafe *Proceso de atribución. La asignación de la responsabilidad*, en el apartado 2.3.2.2 del Capítulo 2.

han percibido que sea acorde a sus expectativas. En este caso, cuando el padre pregunta a su hijo por lo sucedido, su intención no es ésta, no pretende conocer nuevos datos para interpretar correctamente la inesperada escena.

Otra de las categorías que se ha comprobado que aparece asociada junto a *Averigua la verdad con el hijo*, es: *Padre le resta importancia*⁵²⁰. Ésta aglutina aquellas respuestas a través de las cuales el adulto expresa su interés para que los niños continúen siendo amigos, evitando que el menor agredido se sienta mal (una de las categorías más detalladas que se agrupan en ésta es *Animarles a seguir jugando*). A pesar de que pudiera parecer que el padre que reacciona de esta manera pretende olvidar lo sucedido, pasarlo por alto o no valorar la agresión cometida por su hijo, esto no es así. Se ha procedido a analizar con qué otras acciones se relaciona y se ha comprobado que aparece ligada a conductas que indican que se deslegitima la actuación violenta: *Ante respuesta del hijo, lo soluciona no apoyándole*⁵²¹. Es decir, una vez que el progenitor ha escuchado la argumentación que su hijo ofrece, no acepta su conducta y por ello impone una solución que no le beneficia. Estas posibilidades (contempladas en la primera categorización), son: *No dejarle jugar hasta que se le pase la rabia* o *Hacer que su hijo se disculpe*. De igual manera, la categoría *Padre le resta importancia* también está significativamente relacionada con la valoración negativa del acto de ataque: el padre que resta importancia a lo sucedido es el que *Deslegitima mucho* el ataque⁵²². Por lo tanto, esta conducta supone más una forma de consuelo hacia el menor agredido que de respaldo hacia su propio hijo. Recordemos que en la escena que se describe en el instrumento de medida, los protagonistas son amigos que se están divirtiendo hasta que sucede la agresión. Esta reacción parental toma sentido, pues, en este contexto.

Por lo tanto, el primer patrón conductual propio de este modelo, contiene las categorías descritas (véase Figura 6.2).

Figura 6.2: Patrón de reacciones que deslegitiman un acto de ataque



⁵²⁰ Siendo $\chi^2=14,921$; V de Cramer=.315; sig. Asintótica (bilateral)=.021.

⁵²¹ Siendo $\chi^2=11,140$; V de Cramer=.492; Sig. Asintótica (bilateral)=.025.

⁵²² Siendo $\chi^2=13,085$; V de Cramer=.220; Sig. Asintótica (bilateral)=.011.

¿Qué hace?	<i>Actúa deslegitimando y Padre le resta importancia</i>
¿Qué diría su hijo?	
¿Qué respondería?	
¿Regañaría?	
¿Castigaría?	
¿Daría razones?	

El primer modelo de valoración de la acción violenta, como se puede comprobar, está compuesto por reacciones que manifiestan un claro rechazo hacia la acción de ataque del niño. El sentido de deslegitimación se transmite a través de una serie de conductas cuyo mensaje es claro y otras que refuerzan tal mensaje y que adquieren un significado cuando se contextualizan en la escena global.

Otros patrones conductuales propios de este modelo se componen de la categoría *Averigua la verdad con el hijo* (que, tal y como se ha demostrado, deslegitima la acción violenta) y otras que transmiten rechazo hacia la violencia (que aparecen con mayor frecuencia, puesto que se *Deslegitima mucho* en este modelo). Algunas de estas últimas categorías son: *Critica acción del hijo*; *Critica acción del hijo, sin más*; *Dicta norma al hijo: no pegar*; *Hijo se explica porque se cree con razón*; *Critica la reacción del padre*; *No acepta su justificación*; *Ante respuesta del hijo, dicta norma para no pegar*; *Ante respuesta del hijo, lo soluciona no apoyándole*; *Sí regaña* o *Sí castiga*. Estas dos últimas categorías son muy representativas de la valoración negativa de la violencia: al regañar o castigar a su hijo, el sujeto demuestra un claro rechazo hacia su actuación violenta⁵²³.

Por lo tanto, el patrón conductual propio de este modelo de valoración de la violencia está constituido por reacciones que transmiten al niño que se deslegitima su acto de ataque; en este contexto el niño comprende que todas las acciones del adulto van dirigidas a rechazar la violencia.

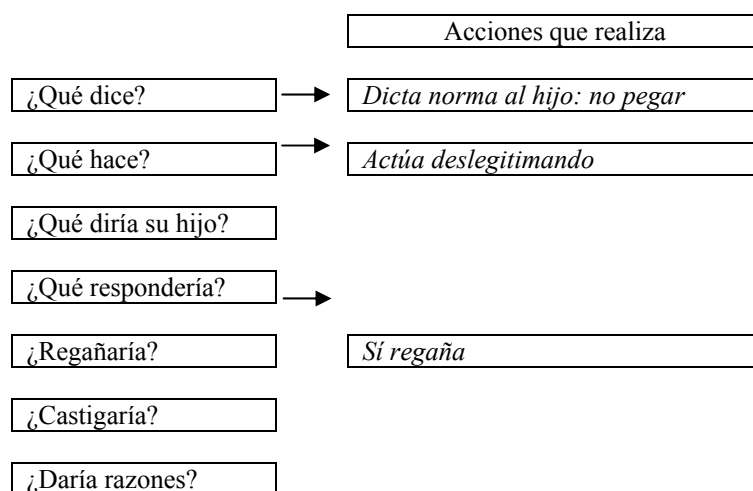
⁵²³ Véase apartado 1.2.1.1 del Capítulo 1.

- b) Patrón de reacciones de los padres que deslegitiman la violencia cometida como forma de defensa.

El modelo de valoración de la conducta violenta en este caso, incluye únicamente aquellas reacciones parentales que simbolizan que se deslegitima la acción violenta del menor en caso de defensa.

Dado que existen varias categorías que aluden a la deslegitimación de la violencia, para describir este patrón, vamos a centrarnos en aquéllas que están relacionadas de manera significativa entre sí: es decir, que pueden suceder juntas. Como se ha expuesto, el padre, en este caso, actúa deslegitimando la acción defensiva en gran medida (*Deslegitima mucho*). Es decir, este patrón conductual se compone de diversas acciones a través de las cuales el adulto manifiesta que rechaza la acción defensiva de su hijo (véase Figura 6.3).

Figura 6.3: Patrón de reacciones que deslegitiman un acto de defensa



Se trata de un patrón de conductas a través de las cuales el padre transmite claramente un mensaje a su hijo: no aprueba que se haya defendido violentamente. Con este fin, lo primero que hace el sujeto al llegar a la escena, es dirigirse a su hijo para decirle que no puede pegar a otros niños (*Dicta norma al hijo: no pegar*). Esta categoría se compone de acciones como: *Dice al hijo que no lo repita más* o *Dice al hijo las consecuencias negativas de la violencia*. A continuación, el padre *Actúa deslegitimando* al menor, que engloba, además de acciones como las señaladas en el anterior patrón, otras específicas de la situación de defensa, como: *Dejar que los otros se columpien antes, y después que lo haga mi hijo*. Por último, el sujeto *Regaña* a su hijo, lo cual

refuerza claramente el sentido de lo que el padre quiere transmitir: que desapueba la acción cometida. Es decir, independientemente de que las acciones que ha llevado a cabo antes puedan ser interpretadas por el niño, en cierto modo, como una regañina (el hecho de que le diga a su hijo que no pegue y que se comporte deslegitimándole), además le regaña explícitamente.

c) Conclusiones al respecto del modelo de deslegitimación de la violencia.

Podemos concluir, por lo tanto, que este primer modelo de valoración de la violencia cometida en una situación de conflicto, refleja claramente la deslegitimación de la misma. Los padres reaccionan, en este caso, transmitiendo que no aprueban el acto violento. Este mensaje puede adoptar diversas formas; en cualquier caso, sus acciones se complementan y se refuerzan las unas a las otras.

Como se ha comprobado, existe una matiz diferenciador entre la forma de transmitir este mismo mensaje en ambas situaciones (ataque y defensa). Cuando se trata de un conflicto en el que el menor se defiende, las acciones que lleva a cabo el padre van dirigidas, de manera inequívoca, a deslegitimar la violencia. Ante el ataque, el padre refuerza su mensaje de rechazo a través de una acción que, tomada aisladamente no tiene un significado evidente. Se trata básicamente de interpelar a su hijo preguntándole acerca de lo sucedido con el fin de hacer que reconozca que ha actuado mal⁵²⁴: lo hace con el fin de demostrarle que su acción es condenable y no porque realmente precise conocer los motivos del menor. Esta conducta redundante en el mensaje de deslegitimación: los padres transmiten un mensaje de rechazo hacia la violencia que se apoya en otros elementos cuyo significado queda evidenciado al valorar la escena en su conjunto.

Por lo tanto, se puede decir que este modelo de valoración de la violencia, se basa en la deslegitimación de la misma. Los padres deslegitiman tanto el ataque como la defensa. Recordemos que los individuos más reticentes a aceptar el comportamiento violento entenderán como semejantes estímulos diferentes: la consideración de las categorías como conjuntos de estímulos agrupados en función de criterios de valor

⁵²⁴ Recordamos que se trata de acciones que han sido categorizadas como propias de la variable *Indagar*, a pesar de que su objetivo no sea el de conocer más información.

permite entender como violentos algunos comportamientos aparentemente diferentes⁵²⁵. Una conducta que otros sujetos más proclives a aceptar la violencia, pueden entender como no violenta, será categorizada como violenta por estos individuos. Ahora bien, de acuerdo con la tendencia a deslegitimar en mayor grado un acto cometido con la intención de atacar⁵²⁶, el padre refuerza la transmisión de este mensaje (recordemos que el 54,91% de los padres deslegitima mucho la acción de ataque y sólo lo hace el 23,80% ante la defensa). Este tipo de acciones componen un mensaje complejo, que permite al niño interiorizar la valoración que merece su comportamiento. Tal y como se ha explicado en la elaboración teórica, uno de los factores más importantes de cara a la correcta interiorización del discurso de los padres es que éste sea legible: claro y redundante⁵²⁷. La comprensión e incluso la obediencia de la norma dependen, en gran medida, de que el mensaje que se transmite sea comprendido por el menor (Ceballos y Rodrigo, 1998) y, para ello, el mensaje debe cumplir con una serie de características: debe ser consistente, redundante y claro (Grusec y Goodnow, 1994). El mensaje propio de los padres que valoran la violencia a partir de este primer modelo, es legible para los niños, dado que insiste en la misma idea: la deslegitimación de la acción violenta cometida.

6.2.2.2.- PATRONES CONDUCTUALES DEL MODELO DE “LEGITIMACIÓN PARCIAL DE LA VIOLENCIA”

Este modelo de valoración de la violencia contempla, al menos, la posibilidad de su legitimación en ambas situaciones. A continuación se describen los patrones de reacciones de los padres que transmiten a sus hijos este mensaje. De nuevo, volvemos a analizar los patrones que se dan ante el ataque y la defensa por separado.

- a) Patrón de reacciones de los padres que legitiman parcialmente la violencia cometida como forma de ataque.

Las variables que conjugan este modelo en la situación de ataque, tienen un significado claro: *Deslegitima mucho* y *Legitima poco*. Este modelo de actuación es el

⁵²⁵ Véase epígrafe *Proceso de categorización. Selección de categorías*, en el apartado 2.3.2.2 del Capítulo 2.

⁵²⁶ Véase apartado 5.2.1 del Capítulo 5.

⁵²⁷ Véase apartado 2.3.4 del Capítulo 2.

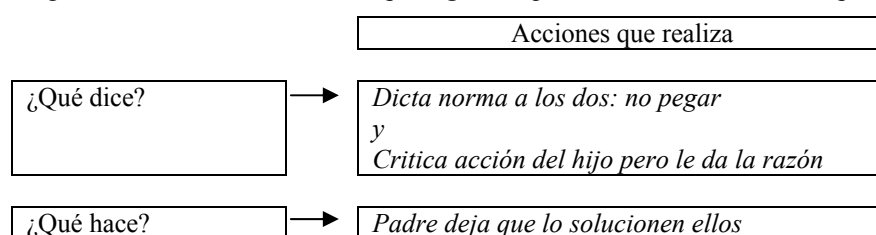
propio de aquellos sujetos que tratan de relativizar sus gestos de aprobación hacia la violencia suavizando tal manifestación con muchos más gestos de rechazo⁵²⁸. De nuevo el padre demuestra que rechaza la acción violenta cometida con la intención de atacar; sin embargo, en este modelo se aprecia que el adulto transmite a la vez, cierto grado de aceptación. La descripción de los patrones propios de este modelo nos permite corroborar la subhipótesis 2.2.3:

Existe un patrón de reacciones parentales que transmite al niño que su padre podría legitimar una actuación violenta, que se ha cometido con la intención de atacar a otro menor.

Se trata de un modelo intermedio, donde el padre no se centra en la deslegitimación ni en la legitimación absoluta de la violencia. Su mensaje contiene señales hasta cierto punto contradictorias entre sí, pero que, consideradas en conjunto, adquieren un sentido. En este caso, el adulto recrimina a su hijo su actuación violenta, pero, a la vez, le hace ver que, al menos en parte, la entiende y consiente.

A continuación se describe un patrón de reacciones parentales que se ajusta a este modelo; en él, podemos observar cómo el padre transmite un mensaje a través del cual deslegitima el acto de ataque, a la vez que demuestra cierto respaldo hacia el mismo. Las acciones que componen este mensaje pueden observarse en la Figura 6.4.

Figura 6.4: *Patrón de reacciones que legitiman parcialmente un acto de ataque*



⁵²⁸ Tal y como se ha expuesto previamente, las pruebas realizadas nos han permitido comprobar que una de las características de los modelos de valoración de la violencia descontextualizada y contextualizada es que se da una relación estadísticamente significativa entre las categorías Legítima poco y Deslegítima mucho (véanse apartados 5.1.1.1 y 5.2.1.1 del Capítulo 5).

A pesar de que podría parecer que el mensaje que se transmite en este caso mezcla elementos contradictorios, observemos que este patrón está conformado por tres acciones que son perfectamente coherentes entre sí. Veamos en qué consisten.

Lo primero que hace un padre que valora la violencia de esta forma en este modelo es acudir al lugar donde se desarrolla el conflicto en el que su hijo ha atacado a otro niño, para pedirle que no pegue. Sin embargo, este mensaje no está dirigido a él solo, sino a ambos protagonistas. El padre *Dicta norma a los dos: no pegar*. El hecho de que el adulto le diga a su hijo que no debe actuar violentamente, que no debe pegar, deslegitima su acción. Además, cuando el padre llega a la escena, critica su comportamiento. Ahora bien, estas dos reacciones parentales, implican un cierto grado de aceptación hacia la violencia ejercida. En primer lugar, el padre les dice a ambos protagonistas que no deben pegar y no sólo a su hijo. Recordemos que en la situación que se describe, el único niño que actúa violentamente es el hijo del adulto entrevistado. Por ello, el hecho de que el padre se dirija a los dos y no sólo a su hijo, hace que se reparta la responsabilidad entre ellos. La deslegitimación hacia ambos, en la situación de ataque, es una forma de legitimar (en parte) al culpable. En segundo lugar, el padre critica a su hijo, pero admite que tiene razón; en definitiva, le recrimina la forma de conseguir un fin legítimo (por ejemplo, *se defiende de manera violenta porque le han insultado previamente*).

Cuando el padre *Critica acción del hijo, pero le da la razón*, lleva a cabo acciones como las contempladas en el primer nivel de categorización: *Dice al hijo que no responda con violencia a la violencia* o *Critica al hijo su acción aunque no haya atacado*. Es decir, admite que el niño tenía un motivo para agredir: que se estaba defendiendo. Recordemos que esta situación podría ser consecuencia de un error en la

interpretación de la acción⁵²⁹ o también debido a que el adulto consienta una cierta forma de venganza al encontrar que es una acción justa⁵³⁰. En el primer caso, el padre percibe cómo su hijo agrede a otro niño y realiza una interpretación errónea, que puede ser fruto de diversos motivos, tal y como se ha expuesto: si el adulto no está acostumbrado a que su hijo ataque a otros niños y no es lo que espera de él, intentará acomodar su percepción a sus expectativas para reducir el malestar generado. En el segundo caso, el padre admite la agresión como una expresión de venganza, como una forma de castigo ejemplar con el fin de que el otro menor no agrede en el futuro a su hijo.

El argumento empleado por el progenitor en este patrón puede estar más centrado en la primera o en la segunda parte: es decir, puede primar el reconocimiento de la motivación y la razón que acompaña al niño o puede resaltar la inconveniencia de la violencia. Así, dentro de esta reacción que aquí destacamos de manera más abstracta, cabe una diversidad de argumentos desde: *sé que no es culpa tuya porque él te ha pegado antes, pero no debes ponerte a su nivel*, hasta: *la violencia nunca es una buena opción, incluso aunque te hayan pegado a ti antes*⁵³¹. Evidentemente, emplear un argumento u otro repercute en la interiorización infantil del patrón de legitimación de la violencia. Ahora bien, no sólo el contenido del mensaje repercute en su interiorización, también la forma en que se transmite es determinante. En este caso, se dificulta que el niño comprenda lo que se le pretende enseñar, puesto que no se hace de una manera clara, sin fisuras.

Una vez que el padre ha pedido a los menores que no peguen y ha criticado la conducta violenta de su hijo, admitiendo que tenía un motivo para hacerlo, lleva a cabo otra acción: *Deja que lo solucionen ellos*, permitiendo que sean los propios niños los que arreglen sus diferencias⁵³². Esta reacción transmite un mensaje de legitimación al menor, que ve cómo su padre confía en él, al permitir que sea él mismo el que gestione el problema, a pesar de haber atacado a su amigo. Algunas de las acciones que se han

⁵²⁹ Véase apartado 2.3.2.3 del Capítulo 2.

⁵³⁰ Véase epígrafe *La defensa*, en el apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1

⁵³¹ Véase apartado 6.1.1.4.

⁵³² La reacción del padre que *Deja que lo solucionen ellos* es diferente a la explicada anteriormente: *Padre se lleva a hijo a otro parque*. A través de esta última, el adulto permite que su hijo continúe jugando en otro lugar, alejándolo del conflicto y la primera es una forma de permitir al niño que se enfrente al conflicto y que sea participe en la solución del mismo (véase apartado 6.1.4 del Capítulo 6).

contemplado al respecto en las primeras fases del proceso de categorización son: *Dejar que se organicen ellos*, *Observar cómo salen de la situación* o *No intervenir mucho*. Tal y como se ha indicado, dejar de deslegitimar es una forma de legitimar⁵³³. Podría pensarse que con esta forma de actuar, el adulto pretende no humillar a su hijo. Sin embargo, la actitud del padre que *Deja que lo solucionen ellos* es diferente a la de aquél que no recrimina a su hijo delante de los demás con el fin de no humillarle, que espera a estar en casa para hablar con él. El primero pretende que el niño aprenda a gestionar sus conflictos sin deslegitimar su actuación violenta a través de este gesto. Sin embargo, el segundo busca ser más eficaz en la deslegitimación, que el menor le comprenda mejor (evitando sentimientos adversos a este objetivo, como el dolor, la rabia o la humillación). Tal y como se ha expuesto previamente⁵³⁴, a pesar de que la inmediatez en la reacción de deslegitimación es un factor que potencia la misma, especialmente con niños pequeños (Ceballos y Rodrigo, 1998), existen ciertas circunstancias que podrían llevar a los padres a actuar más tarde, en privado.

Por lo tanto, el padre que actúa conforme a este patrón, mezcla signos de aceptación y de rechazo hacia la violencia. Si bien es cierto que el adulto se centra fundamentalmente en la deslegitimación del ataque, este mensaje no es contundente: el niño también percibe que el adulto le respalda en cierto modo. El hecho de que el padre legitime y deslegitime a la vez, nos indica que esta interpretación no es consistente. Si el padre estuviera convencido de que lo que ha presenciado es un ataque sin provocación previa de su hijo a un amigo con el que se está divirtiendo, no debería mostrar ninguna señal de respaldo, en el caso de que su propósito fuera mostrarle su rechazo por atacar al otro niño. Si, por el contrario, creyera que su hijo ha sido provocado previamente, que los demás se estaban riendo de él o que, incluso, le han pegado (recordemos que pide *a los dos niños* que no peguen), le legitimaría más abiertamente. Esta situación es consecuencia de la incomodidad que el padre siente al considerar que su hijo ha atacado sin motivo: la disonancia entre la consideración que siente hacia su hijo, las expectativas hacia su comportamiento y la escena que ha percibido, le provoca cierta tensión que precisa resolver. Cuando el adulto resuelve la situación atribuyendo la responsabilidad

⁵³³ Véase apartado 3.2.2.1 del Capítulo 3.

⁵³⁴ Véase epígrafe *Inmediatez*, en el apartado 3.2.1.1 del Capítulo 3.

del acto violento a situaciones externas a su hijo (por ejemplo, *se han reído de él*) comete un error en la atribución de la responsabilidad⁵³⁵.

- b) Patrón de reacciones de los padres que legitiman parcialmente la violencia cometida como forma de defensa.

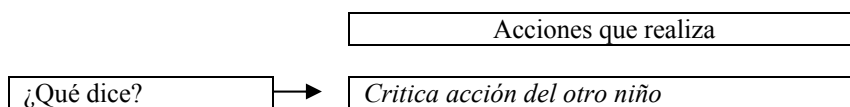
En este caso, el patrón es una manifestación de las variables: *Deslegitimar poco* y *Legitimar poco*. De nuevo el padre está transmitiendo un mensaje a través de gestos de diferente significado. Sin embargo, en esta ocasión, las reacciones que son señal de aceptación de la violencia y las que lo son de rechazo, se dan con idéntica frecuencia. De esta manera el padre manifiesta que puede aprobar la violencia cometida como medio de defensa: la descripción de las reacciones que componen este patrón, permite corroborar la subhipótesis 2.2.2:

Existe un patrón de reacciones parentales que transmite al menor que su actuación violenta podría llegar a ser aprobada siempre y cuando su intención hubiera sido defenderse.

El adulto no demuestra un respaldo ni un rechazo claros y contundentes hacia la violencia. La legitimación parcial se da porque el adulto transmite comprensión y admite que la conducta violenta está justificada. La deslegitimación parcial sucede porque el padre considera que la forma en que ha resuelto el conflicto (en el que tiene razón), no es la más adecuada. La diferencia con el patrón de reacciones ante la situación de ataque es que en aquél, el padre insistía con mayor rotundidad en la deslegitimación de la violencia. Es decir, ante la defensa, el padre no piensa que la acción violenta sea una forma de proceder tan errada como ante el ataque.

Veamos en qué consiste un patrón de reacción de este modelo de valoración de la violencia (véase Figura 6.5).

Figura 6.5: *Patrón de reacciones que legitiman parcialmente un acto de defensa*



⁵³⁵ Véase apartado 2.3.2.3 del Capítulo 2.

y
Critica acción del hijo pero le da la razón

¿Qué hace?

¿Qué diría su hijo?

¿Qué respondería?

¿Regañaría?

¿Castigaría?

¿Daría razones?

El padre se dirige a la escena en la que su hijo ha pegado a otro niño que le había atacado con la intención de hacer entender a los dos niños que no deben agredirse. Ahora bien, hace una distinción: a su hijo lo dice que, a pesar de tener razón, no es correcto que agrede al niño que le ha pegado previamente. Sin embargo, al otro menor le reprocha su comportamiento, sin concederle la razón: *Critica acción del otro niño*. Algunas de las categorías más detalladas que engloba esta acción, son: *Dice al otro que si pega, le pegarán; Dice al otro que se merece el golpe por atacar; Dice al otro que su hijo ha hecho bien; Dice al otro que pelear deja sin amigos o Dice al otro que tenga educación*. Esta reacción parental legítima a su hijo, al que se le reconoce haberse defendido y, en este contexto, actuar legítimamente. Es decir, en esta ocasión, el padre no manifiesta dudas al respecto de la interpretación de la situación que ha presenciado: no sufre la disonancia que tendría de no estar seguro de lo que ha ocurrido.

Sin embargo, el padre no transmite una aprobación total hacia la actuación defensiva del menor. A la vez que manifiesta que respalda que se haya defendido, muestra disconformidad con la forma en que lo ha hecho; el padre *Critica acción del hijo, pero le da la razón*. En definitiva, el adulto reconoce la legitimidad de la defensa, pero no aprueba la acción: esto se debe a que considera que tendría que haber actuado de otra manera, bien porque, en general, no le guste que se comporte violentamente, o bien porque crea que en esta ocasión sufriría las consecuencias negativas de la violencia. En el primer caso, la deslegitimación es más contundente: *ya sé que te ha pegado él antes y que te estabas defendiendo, pero tú no debes comportarte de la misma manera*. En el segundo, la violencia no se deslegitima *per se*, sino que lo importante son las previsibles consecuencias: *sé que te han pegado antes, pero ellos son más y te van a hacer más daño*.

En definitiva, el adulto demuestra, a través de este patrón, que está dispuesto a aprobar la violencia que se ejerce como medio de defensa. Ahora bien, esto no significa que lo haga sin reservas. El padre admite que su hijo ha actuado cargado de razón, pero no llega a respaldar completamente su conducta.

c) Conclusiones al respecto del modelo de legitimación parcial de la violencia.

En resumen, el segundo modelo de valoración de la violencia es el reflejo de la tendencia manifiesta de aquellos padres que no aprueban totalmente la violencia, pero que pueden llegar a entender la reacción violenta de su hijo dadas las circunstancias que componen la escena. Estos sujetos centran el argumento de su legitimación en la defensa. Por ello, cuando se trata de un acto de ataque y no están convencidos de la interpretación del conflicto, manifiestan ciertas reservas. Al tratarse de un acto de defensa, no acaban de aprobarlo completamente, puesto que consideran que la violencia no es la mejor solución.

Tal y como se ha comprobado, en este modelo también existe una diferencia entre el patrón manifestado en la situación de ataque y el de defensa. En ambos se mezclan las acciones que dan a entender que se aprueba la violencia con las acciones que reflejan que se rechaza. Sin embargo, en el primer caso, se manifiesta en mayor medida que se deslegitima. Este resultado es coherente con la hipótesis que sostiene que se da una mayor aprobación de la violencia en caso de tratarse de un acto cometido con la intención de defenderse.

6.2.2.3.- PATRONES CONDUCTUALES DEL MODELO DE “LEGITIMACIÓN DIRECTA DE LA VIOLENCIA”

En esta ocasión, el padre manifiesta abiertamente que legitima la violencia. La diferencia con el modelo anterior es que, en este caso, la legitimación es mayor, el padre demuestra a su hijo, no sólo que comprende su actuación, sino también que le respalda. Esto sucede porque el padre ha realizado una interpretación del conflicto: su hijo actúa en defensa propia. Cuando el niño agrede a otro menor que le ha pegado previamente, esta interpretación es lógica; sin embargo, cuando el niño ataca, el padre está realizando

una interpretación sesgada de la responsabilidad⁵³⁶. Esto se puede deber a que, o bien el padre perciba o interprete incorrectamente el conflicto, o bien a que deduzca que se trata de una respuesta provocada por una agresión previa, producida en otro contexto. La descripción de estos patrones nos permite corroborar la subhipótesis 2.2.4:

Existe un patrón de reacciones parentales dirigido a que el niño comprenda que su acto violento es legítimo, por considerarse una acción defensiva. El comportamiento del progenitor se dirigirá a apoyar a su hijo y a reprobar la actuación del otro niño.

La aprobación verbal del acto violento es el medio más contundente de legitimación: no son necesarios otros gestos para que el mensaje sea comprendido, dado que ya constituye un evidente signo de aprobación de la agresión⁵³⁷. Claro está, excluimos aquí la posibilidad de la ironía en el mensaje parental (por ejemplo: *¡pues me parece muy bien!* o *¡te parecerá bonito!*). Nos referimos al mensaje directo de legitimación: *has actuado correctamente*. Generalmente, éste sigue a un acto de defensa (o que se ha interpretado como tal). Ahora bien, este mensaje normalmente está acompañado de otros muchos, que ahondan en esta valoración y fortalecen la sensación de legitimación del niño. De hecho, la mera aprobación verbal no es la única manera que tienen los adultos de transmitir que aceptan el comportamiento infantil: el niño interpreta muchas otras claves conductuales que, en conjunto, dotan de sentido la valoración parental del acto violento cometido. Tal y como se ha expuesto previamente⁵³⁸, los adultos pueden manifestar que valoran positivamente la agresión, por ejemplo, favoreciendo que su hijo resulte beneficiado en la solución del conflicto, deslegitimando al otro menor o mostrando cariño y comprensión hacia su hijo.

Los patrones en este modelo están compuestos por las mismas variables en el caso del ataque y de la defensa. Veamos en qué consisten analizando las dos situaciones por separado.

- a) Patrón de reacciones de los padres que legitiman la violencia cometida como forma de ataque.

⁵³⁶ Véase apartado 2.3.2.3 del Capítulo 2.

⁵³⁷ Véase apartado 3.2.2.1 del Capítulo 3.

⁵³⁸ Véase apartado 6.1.

Las variables que definen el patrón de legitimación en el caso del ataque son: *Indaga mucho* y *Legítima mucho*. De nuevo en este caso aparece la variable *Indagar* como un reforzador del mensaje que el padre quiere transmitir. Al contrario de lo que sucediera en el primer modelo de valoración de la violencia, en este caso, el padre, al *Indagar*, está aumentando el sentido de legitimación que transmite a su hijo. Como se va a explicar a continuación, la aceptación del ataque está ligada a una interpretación sesgada de la intencionalidad del protagonista, al considerar que se está defendiendo. Esta atribución errónea puede ser debida a las expectativas que el adulto tiene en torno a su hijo⁵³⁹: si se trata de una actuación inesperada, disonante con lo que podría esperar de su hijo, intentará encontrar una explicación que sea coherente con sus expectativas, tal y como propugna la teoría de la Disonancia Cognitiva (Festinger, 1957). Al atribuir un carácter defensivo a la actuación violenta del menor, el padre puede estar confirmando sus propios valores (contrarios a la violencia como forma de ofensa o de ataque), tratando de comprender a su hijo y el motivo de su agresión o adaptando la conducta a la norma (sólo agredir para defenderse) (Jones y Thibaut, 1958). De esta manera el adulto da por supuesto que ha existido una provocación o, incluso, una rencilla anterior entre su hijo y el otro niño, lo que justificaría la pelea actual como una continuación de la anterior. Los sujetos que más justifican la violencia, pueden categorizar como *defensa* una acción de aparente ataque basándose en que, en otro contexto se produjo un ataque anterior. Hemos de destacar que en el cuestionario, no se da tal situación: se describe simplemente una escena sin definir un contexto de relaciones anteriores. Es más, incluso se señala que los niños son amigos y no que arrastran una relación de enemistad. Recordemos que el episodio social se caracteriza por tener límites temporales⁵⁴⁰; sin embargo, en este caso, el padre estaría conceptualizando estos límites más allá de la escena que percibe. En el continuo de las dimensiones propuestas como definitorias del grado de culpabilidad⁵⁴¹, los sujetos que legitiman el ataque relativizarían la *gravedad* de la conducta, aumentarían su capacidad de *justificación* y de *instrumentalidad* y aceptarían ciertos *factores de juicio social* (Braña et al., 1994).

⁵³⁹ Véase apartado 2.3.2.3 del Capítulo 2.

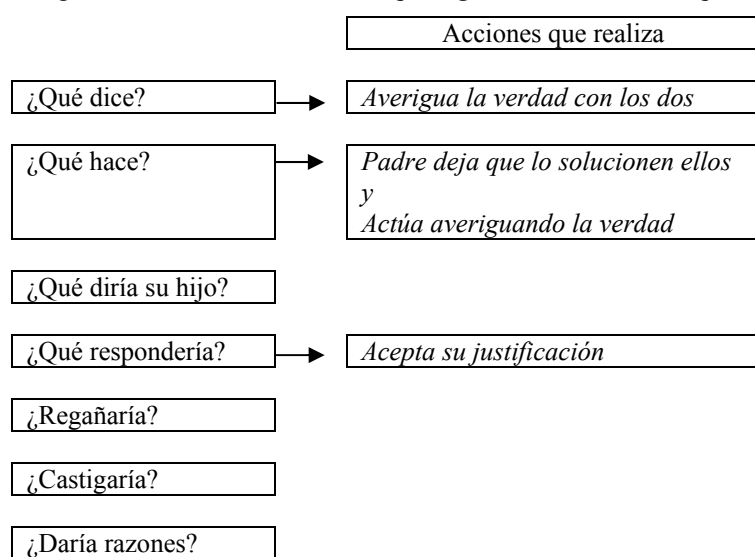
⁵⁴⁰ Véase apartado 2.3.1 del Capítulo 2.

⁵⁴¹ Véase epígrafe *Proceso de categorización. Selección de categorías*, en el apartado 2.3.2.2 del Capítulo 2.

En este caso el padre consideraría la agresión de su hijo como una actuación de legítima defensa o, incluso, una cierta forma de venganza legítima, a modo de castigo ejemplarizante.

A continuación vamos a describir el patrón de reacciones que lleva a cabo el padre que se ajusta a este modelo (véase Figura 6.6).

Figura 6.6: *Patrón de reacciones que legitiman un acto de ataque*



Tal y como puede apreciarse, en esta ocasión, el padre acude al lugar donde se ha desarrollado el conflicto y lo primero que hace es preguntar a los dos protagonistas por lo sucedido. Como puede recordarse, el primer modelo de valoración de la violencia, constaba de las variables *Indagar poco* y *Deslegitimar mucho* en la situación de ataque. En aquel caso, a través de las acciones que habían sido categorizadas como propias de la variable *Indagar*, el padre reforzaba la deslegitimación de la violencia. Esta situación es diferente, puesto que el progenitor acompaña estas reacciones con otras que indican que aprueba la conducta violenta. Cuando el padre se comporta *indagando* en este caso, refuerza el apoyo que está transmitiendo a su hijo.

Las acciones propias de la variable *Indagar* toman sentido cuando son consideradas en el conjunto de la escena. Además, como se hizo para explicar el primer modelo⁵⁴², las categorías contempladas bajo esta variable, han sido cruzadas con el resto

⁵⁴² Véase epígrafe *Patrón de reacciones de los padres que deslegitiman la violencia cometida como forma de ataque*, en el apartado 6.2.2.1.

de variables y se ha comprobado que las que componen el patrón que aquí se expone, se relacionan positivamente con ciertas conductas que indican que el padre aprueba la acción violenta, como veremos a continuación.

El padre presencia cómo su hijo agrede a otro niño y acude al lugar de los hechos para preguntar a los dos niños acerca de lo sucedido; en concreto, actúan tal y como describen las categorías más detalladas, por ejemplo: *Pregunta a los dos por qué han actuado así*, o *Habla con los dos del motivo*. Teniendo en cuenta que ha sido el hijo el que ha agredido al otro niño, al dirigirse a los dos, el padre está transmitiendo que considera que ambos tienen responsabilidad en el conflicto; dicho de otra manera, que los dos son, en cierto modo, culpables. El agresor que observa esta reacción en el adulto, tendrá la sensación de que se le está legitimando en cierta manera: atribuyendo la responsabilidad también al otro niño⁵⁴³. Como se ha señalado en el análisis del primer modelo, si el padre se dirigiera sólo a su hijo, la intención sería otra: la de deslegitimarlo (como se ha explicado, se trataría de una pregunta retórica, puesto que al padre no le interesa conocer qué ha ocurrido, sino hacer ver a su hijo lo mal que se ha comportado). En esta ocasión, sin embargo, el padre puede estar tratando de conocer más detalles de la situación. Ahora bien, coloca a los dos protagonistas en un plano de igualdad, cuando el menor agredido no ha pegado previamente a su hijo. Cuando el adulto se dirige a ambos protagonistas para conocer sus versiones de la situación está transmitiendo que pretende ser ecuánime. Sin embargo, a través de este método el adulto sitúa a los dos niños en un punto de partida de igualdad a la hora de atribuirles la responsabilidad, cuando sus intenciones eran diferentes. Esto otorga un sentido de legitimación al menor cuya intencionalidad es considerada más reprochable (atacar). El adulto hace ver que su situación al respecto de los dos niños es equidistante, pero en realidad esto le aproxima al menor cuya intencionalidad no era legítima.

El padre continúa manifestando que duda de la interpretación más evidente: que duda de que la culpa sea sólo de su hijo, porque realiza acciones como las categorizadas en las primeras fases: *Analizar la situación*, *Averiguar de quién es la culpa*, *Averiguar por qué ocurre* o *Crear la versión más sensata*. En definitiva, estas acciones transmiten al menor que su padre considera que ha debido ser provocado de alguna manera. Pero lo

⁵⁴³ Véase apartado 3.2.2.1 del Capítulo 3.

más importante es que se facilita que el niño comprenda que, si hubiera actuado defendiéndose, su acción sería legítima: ¿por qué? Porque, si para el adulto es tan importante conocer todos los detalles del conflicto, es porque la interpretación resultante es definitiva, en el sentido de que determina la culpabilidad y por lo tanto, la legitimación de la acción. Es decir, independientemente del grado de respaldo que el padre le transmita en este caso en concreto, el niño está interiorizando la máxima: *puedo pegar a otro niño siempre y cuando sea para defenderme*. Tal y como se ha expuesto, el niño aprehende esta circunstancia desde que es muy pequeño (Shaver, 1985). Pero, además, si el padre resulta no ser demasiado escrupuloso en la determinación de las causas del conflicto⁵⁴⁴, el niño entenderá que basta con que *parezca* que se ha defendido.

Además, en este patrón, el *Padre deja que lo solucionen ellos*. Esa categoría ya se ha explicado anteriormente⁵⁴⁵. Se trata de una reacción parental que transmite al niño que su conducta se acepta o, por lo menos, que no es rechazada. El padre permite que sean los propios niños los que solucionen sus diferencias una vez que su hijo ha agredido al otro menor. Pretende así que su hijo aprenda a gestionar los conflictos, pero lo hace incluso cuando ya ha agredido a su amigo, es decir, cuando ya ha habido una gestión negativa del problema. El adulto quiere que el niño se valga por sí mismo, pero de esta manera le transmite que la acción violenta es una forma más de solucionar el conflicto.

Por último, el padre transmite a su hijo que *Acepta su justificación* una vez que ha escuchado sus argumentos: comprende y justifica los motivos esgrimidos por el niño y le apoya. Esta categoría agrupa otras más detalladas, como: *Justifica la defensa porque le habían pegado*, *Es justo* o *Se justifica porque el otro ataca sin motivo*. Evidentemente, es la forma más clara de legitimación: el padre le da a entender que acepta el motivo por el cual ha agredido a su amigo y que le parece una causa justa y suficiente⁵⁴⁶. Tal y como se ha expuesto previamente, la explicación del niño estará basada en la *defensa*. La diferencia entre el hecho de aceptar este argumento y el hecho

⁵⁴⁴ Esto puede suceder, tal y como se ha indicado, cuando el padre no es demasiado inclusivo en el proceso de categorización: para él, dos conductas de agresión pueden tener significados muy diferentes en función de un criterio de valor asignado (véase epígrafe *Proceso de categorización. Selección de categorías*, en el apartado 2.3.2.2 del Capítulo 2).

⁵⁴⁵ Véase epígrafe *Patrón de reacciones de los padres que legitiman parcialmente la violencia cometida como forma de ataque*, en este mismo apartado.

⁵⁴⁶ Acerca de las características que debe cumplir la violencia para ser considerada una acción legítima véase apartado 1.1.3.1 del capítulo 1.

de entender sus motivos, pero sin darle la razón, es que, mientras que en el primer caso el padre *justifica* a su hijo (establece los criterios de legitimidad para valorar su actuación violenta), en el segundo, el padre le *comprende* (da un sentido a su acción) (Rodrigo, 2003). En este caso, el adulto considera que su hijo le ha ofrecido la razón de su comportamiento y no simplemente la causa del mismo (Locke y Pennington, 1982; Rodrigo, 2003). Ahora bien, de esta manera los padres también podrían estar legitimando una forma de venganza a modo de castigo ejemplar⁵⁴⁷.

Cuando el padre escucha al niño y *Acepta su justificación*, hace algo más que establecer una relación causal entre la agresión del otro niño y la de su hijo. En este caso atribuye al primero una intencionalidad, en la cual intervienen dos elementos: la capacidad y la motivación del niño para agredir a su hijo, según los niveles de progresiva responsabilidad explicados por Heider (1982).

Por lo tanto, el patrón que se desarrolla en esta ocasión, está compuesto por una serie de reacciones que, globalmente, transmiten un sentido de legitimación hacia la violencia. Al buscar las causas de la pelea, el padre da a entender que no sabe a quién atribuir la responsabilidad de la agresión. Esto refuerza doblemente el sentido de legitimación. Por un lado, el padre manifiesta que cree que puede haber existido una provocación previa, es decir, reparte la responsabilidad. Por otro lado, de esta manera, y aunque no lo manifieste explícitamente, el adulto está queriendo transmitir que es preciso saber quién ha atacado y quién se ha defendido porque esta circunstancia define la posibilidad de la legitimación: es decir, tratándose de defensa, su actuación sería legítima. Además, estas conductas que persiguen dar una interpretación al conflicto, se acompañan de otras que transmiten al menor que se acepta su acción.

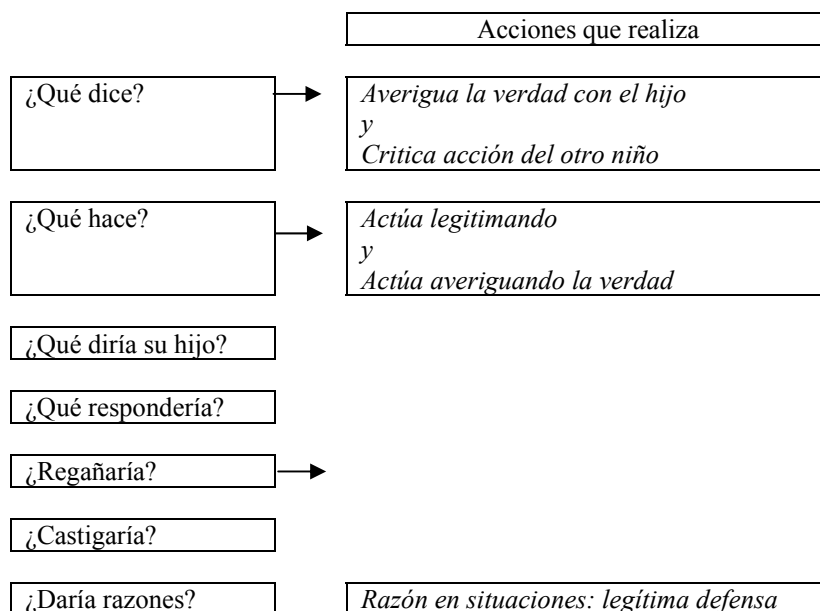
b) Patrón de reacciones de los padres que legitiman la violencia cometida como forma de defensa.

En este patrón, la serie de reacciones que lleva a cabo el padre corresponden a las mismas variables que en el caso anterior; también aquí el padre *Indaga mucho* y *Legitima mucho*. De nuevo, las acciones reflejo de la primera de estas variables, tienen

⁵⁴⁷ Véase epígrafe *La defensa*, en el apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1.

la función de reforzar el sentido de lo que el adulto quiere transmitir: que acepta y respalda la acción violenta cometida por su hijo. A continuación se describe el patrón que se ajusta a este modelo (véase Figura 6.7).

Figura 6.7: Patrón de reacciones que legitiman un acto de defensa



En este caso, el padre ve cómo su hijo pega una patada a otro niño, que previamente le ha empujado y le ha tirado al suelo, para quitarle el columpio. Ante esta situación, el sujeto que realiza acciones *indagando*, preguntando a los protagonistas qué ha sucedido, no lo hace con el fin de buscar información que le ayude a interpretar correctamente el conflicto. Aquí, la variable *Indagar*, tiene el fin de reforzar las acciones que reflejan que se legitima la violencia. El adulto no necesita cerciorarse de lo ocurrido: aprueba la conducta de su hijo. Veamos cómo se manifiesta esto. Cuando el sujeto acude a la escena del conflicto, lo primero que hace es *Averiguar la verdad con el hijo*. Recordemos que en el modelo de deslegitimación de la violencia, en la descripción del patrón de las reacciones del adulto ante la situación de ataque, aparecía esta categoría⁵⁴⁸. En aquella ocasión, adquiriría un sentido de deslegitimación, al acompañar a otras acciones a través de las cuales, el adulto mostraba rechazo hacia la acción de su hijo. Se trataba de realizar preguntas retóricas: *¿Por qué has tenido que pegar a tu amigo?* En este caso, sin embargo, las preguntas se centran, sobre todo, en demostrar apoyo hacia su hijo. Por ejemplo, el padre que ve lo que ha sucedido, se acerca a su hijo

⁵⁴⁸ Véase epígrafe *Patrón de reacciones de los padres que deslegitiman la violencia cometida como forma de ataque*, en el apartado 6.2.2.1.

y le pregunta: *¿Qué ha pasado?* En este caso, el sujeto no está tratando de cerciorarse, ni buscando una interpretación adecuada, sino pidiendo a su hijo que explique en voz alta lo que ha ocurrido. El sentido que adquiere esta acción es el de corroborar su interpretación y el de hacer que la justificación de su hijo sea patente, a la vez que permite aumentar el sentido de deslegitimación hacia el otro niño. Es decir, respalda a su hijo y pretende que la causa de la agresión sea explícita. A la vez, el padre *Actúa averiguando la verdad*, con este mismo fin.

Las reacciones restantes que componen este patrón, se centran en *legitimar* la acción violenta. En concreto, el padre *Critica la acción del otro niño* y, además, *Actúa legitimando*. A través de ambas, el padre transmite a su hijo que respalda su conducta. Las acciones concretas que engloba la primera de estas categorías han sido explicadas previamente⁵⁴⁹. En cuanto a aquéllas que tienen el sentido de legitimar al menor, son algunas como las contempladas en las primeras fases del proceso de categorización, tales como: *Hablar con los otros padres para que regañen a su hijo*, *Hacer que los otros se disculpen ante su hijo* o *Bajar al otro niño del columpio y subir al hijo*.

Por último, el padre razona con su hijo y el argumento que emplea se basa en la legitimidad de la defensa violenta. Es decir, el adulto transmite al menor el sentido de la *legítima defensa* que es, en definitiva, el único argumento comúnmente aceptado para actuar violentamente. El padre socializa a su hijo en la violencia como institución social, al hacerle partícipe de las posibilidades de legitimación de la misma. Ahora bien, este argumento, como tal, no se centra sólo en la defensa de la propia persona: no se trata sólo de responder al ataque previo (por ejemplo, para que no se vuelva a repetir), sino también en conseguir su objetivo (que le devuelvan el columpio). Tal y como se ha explicado, una de las acciones que pueden acompañar a este razonamiento, puede consistir en devolver a su hijo el columpio del que le han echado los otros niños. A este respecto, el padre alude, en su argumentación centrada en la legítima defensa, a valores como la dignidad, el respeto o la justicia⁵⁵⁰. Además de hacer referencia a la defensa propia, también es un medio de proclamar la defensa de la propiedad que, tal y como se

⁵⁴⁹ Véase epígrafe *Patrón de reacciones de los padres que legitiman parcialmente la violencia cometida como forma de defensa*, en este mismo apartado.

⁵⁵⁰ Véase apartado 6.1.1.4.

ha demostrado en el marco teórico precedente⁵⁵¹, se trata de un argumento ampliamente admitido.

c) Conclusiones al respecto del modelo de legitimación directa de la violencia.

Por lo tanto, se puede concluir que, invariablemente, sea cual sea la intencionalidad del niño que agrede, cuando el padre legitima la acción violenta, lo hace bajo el argumento de la legítima defensa. El adulto ha llevado a cabo una interpretación de la situación que le lleva a concluir que su hijo ha sido atacado de alguna manera previamente. Ahora bien, cuando la realidad es diferente y el padre respalda la acción cometida por su hijo, puede ser como consecuencia de dos causas. Por un lado, el padre puede admitir un ejercicio de venganza, con la intención de que el otro niño (que ha agredido en otras ocasiones a su hijo), no vuelva a molestar al menor, de *salvar su honor* o hacer que le respeten. Por otro lado, el padre puede haber realizado una interpretación errónea de la intencionalidad del menor, al atribuir a su conducta un sentido de defensa. ¿Qué puede haber conducido al adulto a realizar esta interpretación incorrecta?

En primer lugar, el padre, como observador del conflicto, conoce a su hijo y (en el caso que se describe) también al resto de participantes en la escena. Esto le permite contar con una serie de creencias y emociones asociadas a los protagonistas que no le permiten valorar el conflicto de manera neutral: genera una serie de expectativas al respecto. Estas expectativas influyen y, en muchos casos, determinan la interpretación que se realice del conflicto⁵⁵².

En segundo lugar, estas expectativas funcionan como un elemento más de conocimiento, que puede ser concordante o disonante con el resto. Tal y como se ha expuesto, las actitudes y los valores funcionan como referencias que se comparan con la percepción de la escena. En el caso de estos progenitores, se produce un choque, bien con su actitud contraria a la violencia, bien con los sentimientos que tiene asociados a su hijo. En la escena que se propone en el cuestionario, un elemento que se suma a la

⁵⁵¹ Véase epígrafe *Legitimación como reciprocidad o defensa*, en el apartado 3.2.2.2 del Capítulo 3.

⁵⁵² Se han citado los antecedentes teóricos que subrayan la importancia de la multiplicidad de factores en el desarrollo de las situaciones; es el caso de la *Teoría del Campo*, de Lewin (1988) (véase apartado 2.3.2 del Capítulo 2).

sensación de discordancia es que su hijo está pegando a un amigo y que, aparentemente, estaban divirtiéndose antes de la pelea.

Por último, el padre considera, pese a la evidencia, que una persona tan cercana a él como es su hijo, debe haber actuado como lo ha hecho motivado por alguna causa externa a él: le han atacado y él se ha defendido.

En resumen, se distinguen tres modelos de valoración de la violencia, que han sido estadísticamente confirmados. Estos modelos responden a las hipótesis planteadas, dando cuenta de las características de la actitud de legitimación de la violencia. Se trata de una actitud que se manifiesta como un continuo, gracias a la cual no se contempla únicamente la negación o la aprobación incondicional del ejercicio violento, sino también una serie de opciones intermedias, que son función de la interpretación que el adulto realice de la escena y de su posición previa. La interpretación de intencionalidad de los niños puede determinar el grado de legitimación de la acción violenta, dado que de ello depende la asignación de la responsabilidad que se realice y la categorización del estímulo agresivo como *violencia* o como *agresión*⁵⁵³. En cuanto a la posición previa del adulto, tal y como se ha expuesto en el apartado teórico⁵⁵⁴, se asume la existencia de un punto referencial a partir del cual se comparan los estímulos que se perciben y se forma un juicio sobre los mismos. Esta posición previa ha sido definida como un punto psicológico neutro o como un patrón actitudinal.

6.2.3.- CARACTERIZACIÓN DE LOS MODELOS DE VALORACIÓN DE LA VIOLENCIA

Los modelos presentados en el apartado anterior son tres formas de valorar los actos violentos que, como hemos comprobado, se diferencian, básicamente, en que implican un progresivo grado de legitimación de la violencia. Se ha propuesto un patrón de actuación parental en el supuesto del ataque y otro en el de la defensa en cada

⁵⁵³ Véase apartado 1.1.3 del Capítulo 1.

⁵⁵⁴ Se han dado diversas explicaciones acerca de la distorsión que se da al percibir un estímulo. Se asume la existencia de un punto que se toma como referencia; la principal diferencia estriba en la definición de este punto referencial (Mayor y Pinillos, 1989). Véase apartado 2.3.2.1 del Capítulo 2.

modelo. Ahora bien, ¿qué rasgos caracterizan a las personas que valoran la violencia siguiendo cada uno de estos tres modelos de legitimación?

- Reacciones características de los modelos de valoración de la violencia.

El análisis de conglomerados realizado, dio como resultado que los padres de la muestra se distribuyen en estos tres grupos tal y como indica la Tabla 6.2.

Tabla 6.2: *Distribución de la muestra en los modelos de valoración*

	N	%
Ausencia de legitimación	238	49,7%
Legitimación parcial	95	19,8%
Legitimación directa	146	30,5%

Como se aprecia en la Tabla 6.2, la mayoría de los padres se sitúan en el primer conglomerado: un 49,7% de los sujetos tienen un modelo de deslegitimación de la violencia, que se manifiesta tanto en el caso del ataque como en el de la defensa. Es decir, un 49,7% de los padres que presencian cómo su hijo agrede a otro niño, reaccionan transmitiéndole que no aprueban su conducta. El siguiente grupo más numeroso es el tercer conglomerado, el que representa la legitimación de la violencia. Se observa, por lo tanto, que destaca la consideración negativa hacia la actuación violenta; sin embargo, cuando se respalda, es más frecuente que se manifieste que se legitima claramente.

Tras una primera consideración, podría pensarse que la mayoría de los padres que legitiman la violencia se situarían en un modelo intermedio, precisamente aquél que caracteriza al segundo conglomerado, donde los mensajes de respaldo se mezclan con los de rechazo. Sin embargo, este segundo grupo es el menos numeroso. Como se ha señalado, las acciones propias de la variable *Indagar* vienen a reforzar aquellas otras conductas a las que acompañan. Se trata de un conjunto de reacciones que, tomadas de manera descontextualizada, no tienen un sentido claro en relación a la valoración de la violencia (por ejemplo, si el padre pregunta a todos los niños *qué ha ocurrido*, no podemos analizar a priori qué pretende haciéndolo si sólo tenemos en cuenta esta conducta). Sin embargo, tal y como se ha demostrado, si contextualizamos estas acciones y vemos de qué otras se acompañan, podemos comprobar cómo la variable *Indagar*, que aparentemente podría parecer neutral, en realidad, cumple la función de

potenciar el sentido de aprobación o de desaprobación de la violencia. Las conductas propias de esta variable aparecen, sobre todo, en la situación de ataque⁵⁵⁵. Esto sucede porque, dado que es más difícil respaldar directamente un acto de ataque, el padre se apoya más en estos mensajes para legitimar una acción de este tipo. Este análisis nos permite deducir que el padre que indaga, es decir, que pregunta acerca de lo ocurrido a los protagonistas, *sabe* qué transmite en el contexto de su actuación. Esta conclusión se deriva de dos cuestiones.

En primer lugar, aquellos sujetos que legitiman el acto de ataque emplean este método porque es más sutil y por lo tanto, más aceptado de cara a posibles espectadores de la escena y de cara, incluso, a su hijo. Recordemos que el niño puede discernir cuándo los adultos, como fuente de autoridad, le dictan normas legítimas o ilegítimas (Turiel, 2002). Es decir, que si lo que pretende es legitimar la actuación violenta de su hijo, este medio es menos directo, pero cumple con su cometido.

En segundo lugar, cuando el padre *Legitima mucho*, también *Indaga mucho*. Es decir, cuando emite muchos mensajes de respaldo, emplea otros a la vez; y estos últimos no deben ser contradictorios con el sentido de lo que pretende hacer llegar al menor, dado que su intención es respaldar fuertemente su actuación.

En definitiva, los padres reaccionan de manera coherente con su valoración acerca de la situación que han presenciado y los mensajes que emiten a sus hijos no son casuales. Por lo tanto, el resultado acerca de la distribución de los padres en los tres conglomerados, parece lógico: la explicación es que los sujetos no emiten su mensaje a medias. Una vez que valoran la situación, actúan con el fin de hacer entender a su hijo su mensaje. Por ello, aquéllos que desaprueban la violencia reaccionan coherentemente, emitiendo muchas señales de deslegitimación. Aquéllos que la aprueban, transmiten a sus hijos que le respaldan; y lo hacen mediante gestos menos directos ante la situación de ataque.

⁵⁵⁵ Ante la situación de defensa, los sujetos que no indagan nada son la mayoría (76,41%), mientras que, ante la situación de ataque, *Indagan poco* el 33,82% e *Indagan mucho* el 27,56% (véase apartado 5.2.1 del Capítulo 5).

Se va a realizar una descripción de los rasgos más sobresalientes de cada uno de los conglomerados, atendiendo, principalmente a dos aspectos: las variables que describen los patrones de actuación parentales para comprobar cuáles son características de cada uno de los modelos y las variables sociodemográficas que se contemplaron en el cuestionario⁵⁵⁶. Con este fin, se ha efectuado un análisis estadístico que permite comprobar cuáles son las variables que tienen más probabilidad de aparecer en cada uno de los tres conglomerados⁵⁵⁷.

Tal y como se viene explicando, la valoración parental de las acciones violentas no es sino la traducción de la concatenación de reacciones que lleva a cabo el sujeto que se enfrenta a la situación. Por lo tanto, estos tres grandes grupos se diferenciarán en las reacciones que les caracterizan. Se ha realizado un análisis de relación entre las variables que describen todas las reacciones parentales (véase Cuadro 6.4) y los tres modelos de valoración de la violencia. Se trata de conocer qué conductas es más probable que se observen en cada uno de los modelos, conformando los patrones de actuación. El resultado puede observarse en el Cuadro 6.5.

Cuadro 6.5: *Conductas propias de los tres modelos de valoración de la violencia*

	Situación de ataque	Situación de defensa
Deslegitimación	<i>Dicta norma al hijo: no pegar</i> <i>Averigua la verdad con el hijo</i> <i>Actúa deslegitimando</i> <i>Padre le resta importancia</i> <i>No acepta su justificación</i> <i>Sí regaña</i> <i>Sí castiga</i>	<i>Dicta norma al hijo: no pegar</i> <i>Actúa deslegitimando</i> <i>No acepta su justificación</i> <i>Sí regaña</i> <i>Sí castiga</i> <i>Castiga según su justificación</i>

⁵⁵⁶ Las variables demográficas contempladas en el cuestionario son las siguientes: *Municipio, Colegio, Curso, Edad del menor, Edad del adulto, Sexo del menor, Sexo del adulto, Número de hermanos, Con quién vive y Profesión del adulto.*

⁵⁵⁷ Se han cruzado las variables propias de cada pregunta y las variables demográficas con los tres conglomerados, a través de tablas de contingencia. Las variables que se exponen en el Cuadro 6.4 son aquéllas que han obtenido una relación estadísticamente significativa.

Legitimación parcial	<i>Padre interviene para solucionarlo</i> <i>Ante respuesta del hijo, dicta norma para no pegar</i> <i>Sí regaña</i>	<i>Acude a todos</i> <i>Averigua la verdad con el hijo</i> <i>Dicta norma a los dos: no pegar</i> <i>Ante respuesta del hijo da razón, pero no apoya acción</i> <i>No castiga</i>
Legitimación directa	<i>Acude primero a todos</i> <i>Averigua la verdad con los dos</i> <i>Averigua la verdad con todos</i> <i>Actúa legitimando</i> <i>Actúa averiguando la verdad</i> <i>Padre deja que lo solucionen ellos</i> <i>Ante respuesta del hijo, averigua la verdad</i> <i>Ante respuesta del hijo, razona con él</i> <i>Ante respuesta del hijo, no dice nada</i> <i>No regaña</i> <i>Regaña según su justificación</i> <i>No castiga</i>	<i>Dicta norma al otro: no pegar</i> <i>Actúa averiguando la verdad</i> <i>Acepta su justificación</i> <i>No regaña</i> <i>No castiga</i>

Como puede apreciarse, las reacciones de los padres del primer y el tercer conglomerados son más coherentes entre sí. A primera vista, llama la atención que los padres que legitiman la violencia cometida como forma de ataque (del tercer conglomerado), actúan más, llevan a cabo más acciones que el resto. Parece que respaldar una actuación de ataque es más difícil y, por ello, los sujetos emplean más tácticas, son más sutiles, necesitan matizar más su reacción. Por ello, las conductas propias del modelo de legitimación de la violencia en la situación de ataque, transmiten el sentido de aprobación de manera más indirecta. Por ejemplo, en este caso el padre se dirige hacia todos los protagonistas en más ocasiones: esto permite deducir a su hijo que no le considera culpable. Le demuestra que entiende que la responsabilidad se reparte entre todos los protagonistas, habiendo sido su hijo el que ha atacado al otro menor. En comparación con la situación de defensa, el padre no precisa repartir la responsabilidad, legitima a su hijo o deslegitima el otro protagonista más directamente. Además, ante la escena de ataque, estos mismo sujetos actúan insistentemente *indagando*: los padres preguntan, bien a los dos niños o bien a todos, por lo sucedido; llevan a cabo acciones que denotan que pretende conocer la verdad e, incluso, una vez que el hijo ha ofrecido una explicación, vuelven a demostrar que quieren informarse. Como se ha explicado, esta serie de reacciones, acompañadas del resto que reflejan la aprobación del ataque, cumplen la función de transmitir al menor que se legitima su acción.

- Características de los modelos de valoración de la violencia.

Se ha encontrado una relación estadísticamente significativa⁵⁵⁸ entre la forma en que los adultos valoran la violencia (atendiendo a los modelos descritos) y su género. En concreto, existen más posibilidades de que los varones se sitúen en el tercer grupo, mientras que las mujeres lo hacen en el segundo. No se observan relaciones estadísticamente significativas entre el género de los progenitores y el primer grupo, el de aquéllos que deslegitiman la violencia. Es decir, que se observa una marcada tendencia, por parte de los varones, hacia la legitimación de la violencia. En el caso de las mujeres, tienden más a la legitimación parcial: a aceptar las acciones violentas con cierto reparo, sólo en caso de que se den determinadas circunstancias. Las madres respaldan fundamentalmente las actuaciones defensivas. Sin embargo, se observa que los padres (varones) son capaces de aceptar la violencia ejercida por los niños en más situaciones, incluso tratándose de actos de ataque.

Este resultado es coherente con la literatura acerca de la diferenciación entre los roles masculino y femenino en lo que respecta a la aceptabilidad de la violencia⁵⁵⁹ (Kirwil, 1989; McAlister et al., 2001; Saffioti, 1999). En primer lugar, ya se ha expuesto que, tradicionalmente se ha consentido en mayor medida que los varones reaccionen violentamente. No nos estamos refiriendo aquí a la violencia que los hombres ejercen hacia las mujeres, sino a la diferente interpretación social que de la actuación violenta masculina y femenina se realiza. Los varones, más legitimados tradicionalmente para actuar violentamente, entenderán en mayor medida las conductas violentas de los demás, dado que, tal y como se ha indicado, la justificación de la violencia y su ejercicio, son variables que están estrechamente relacionadas (Andreu, Peña y Graña, 2001; Díaz Aguado, 2006b; Fournier, De los Ríos, Orpinas y Piquet-Carneiro, 1999; Lagerspetz y Westman, 1980; Moreno, 1999b; Ramírez, 1991). Siendo así, los padres, más legitimados socialmente para actuar violentamente⁵⁶⁰, legitiman las agresiones cometidas por sus hijos en mayor medida que las madres. Esta mayor permisividad se manifiesta en la comprensión del ejercicio de la violencia realizado con otra intención que no sea la de defenderse. Tal y como se ha expuesto, más allá de la

⁵⁵⁸ Siendo $\chi^2=8,797$; V de Cramer=.136; sig. Asintótica (bilateral)=.012.

⁵⁵⁹ Véase epígrafe *La legitimación*, en el apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1 y apartado 3.1.2.2 del Capítulo 3.

⁵⁶⁰ Véase apartado 3.1.2.2 del Capítulo 3.

interpretación errónea de la situación, existe otra circunstancia que legitima la violencia: una determinada forma de venganza. Como consecuencia de su rol de género, el varón puede entender y respaldar con más facilidad, por ejemplo, una acción violenta cometida con la intención de enseñar al otro niño a respetar o restaurar el honor perdido (en este caso, debido a que su hijo ha sido atacado en otras ocasiones).

No se han hallado relaciones con otras variables sociodemográficas; tampoco con el género del menor. Por lo tanto, no parece relevante el hecho de que el adulto se dirija hacia su hijo o hacia su hija a la hora de dictar el mensaje (o por lo menos, no hay diferencias estadísticamente significativas al respecto).

Se ha comprobado (Astin, Redston y Campbell, 2003) que el discurso de valoración de la violencia varía en función del género de los progenitores debido a la mayor permisividad hacia su ejercicio asociada al rol masculino. A este respecto, a partir de nuestro análisis, observamos que existe una relación estadísticamente significativa⁵⁶¹ entre las variables que describen la valoración parental acerca de la violencia (descritas en el apartado 4.8 del Capítulo 4) y el género de los progenitores. Los padres, en la situación de ataque, actúan sin indagar; sin embargo, las madres *Indagan poco*. Retomando la explicación ofrecida en torno a la variable *Indagar*⁵⁶², recordamos que engloba una serie de reacciones cuyo resultado (cuando aparece en la situación de ataque y sólo en un pequeño grado), es reforzar el sentido de deslegitimación que se le transmite al niño. Y, como decíamos, esta reacción es más propia de la madre que del padre. Es decir, es más probable que la mujer se comporte emitiendo señales que refuerzan el sentido general de su mensaje: que rechaza la conducta de ataque del menor.

En segundo lugar, las diferencias de género en los modelos de valoración de la violencia por parte de las mujeres y los varones, repercutirán en los estilos disciplinarios que empleen, en definitiva, en el mensaje que transmitan a sus hijos e hijas, tal y como se ha indicado previamente⁵⁶³ (Kirwil, 1989; Jain, 1989; Fraczek e Irwin, 1992; Grusec y Goodnow, 1994). Estas diferencias se traducen en una mayor permisividad de los

⁵⁶¹ Siendo $\chi^2=10,518$; *V de Cramer*=.148; sig. Asintótica (bilateral)=.005.

⁵⁶² Véase apartado 6.2.2.1.

⁵⁶³ Véase apartado 3.1.2.2 del Capítulo 3.

varones hacia la violencia ejercida por sus hijos. Ahora bien, esta diferenciación no tiene como única consecuencia que los varones transmitan en mayor medida que las mujeres un discurso de legitimación de la violencia.

La segunda consecuencia es que la coexistencia de dos discursos y métodos diferentes (el del padre y el de la madre), implica que el niño reciba mensajes que pueden llegar a ser incongruentes entre sí. Esta cuestión está relacionada con la previsible falta de *legibilidad* del mensaje que los adultos transmiten. Se ha demostrado⁵⁶⁴ que uno de los factores que mejor predicen el cumplimiento normativo en el menor es la legibilidad del mensaje: su claridad, redundancia y consistencia, que determinan la percepción que el niño lleva a cabo (Grusec y Goodnow, 1994; Ceballos y Rodrigo, 1998). Pues bien, si, tal y como ha quedado demostrado en nuestra investigación, ambos progenitores presentan mensajes diferentes, no coherentes, los niños tendrán dificultades para percibir correctamente lo que los adultos pretenden transmitirle. Este resultado es de especial relevancia, puesto que, como se ha indicado⁵⁶⁵, la percepción es el primer paso para interiorizar el mensaje y los fallos al comienzo de este proceso no hacen más que dificultarlo.

Por último, la tercera consecuencia de la diferente representación y legitimación de varones y mujeres en lo que a la violencia se refiere, es su influencia en los modelos de valoración de la violencia de los niños y las niñas. A pesar de que no hemos hallado diferencias estadísticamente significativas en lo que se refiere a la transmisión de la valoración parental de la violencia en función del género de los hijos, algunos estudios pronostican que sí existe (Kirwil, 1989). Teniendo en cuenta que se dan diferencias en las representaciones masculina y femenina de la legitimación de la violencia, consideramos que esta valoración se interioriza desde muy temprano y a través de diversas vías (no sólo a partir del mensaje verbal parental). Algunas investigaciones han demostrado, incluso, que esta diferente consideración de mujeres y varones acerca de la legitimación de la violencia, influye determinantemente en la actitud y el comportamiento de los niños y las niñas. En este sentido, Farczek y Kirwil (1992) demostraron que los hijos de adultos con actitudes más ambivalentes e inconsistentes hacia la violencia, son los que manifiestan más conductas agresivas. En esta misma

⁵⁶⁴ Véase apartado 2.3.4 del Capítulo 2.

⁵⁶⁵ Véase apartado 2.3.4 del Capítulo 2.

línea, también se ha destacado el *género del menor* como una de las variables más relacionadas con la legitimidad de la violencia en las edades más tempranas (Huesmann et al., 1992).

Tal y como se ha expuesto, existen diversas formas de transmitir que el ejercicio de la violencia puede ser legítimo; deben concurrir ciertas circunstancias que se han destacado en este capítulo. Por ello, la legitimación de la violencia se manifiesta, generalmente, ligada a una situación definida por una serie de condiciones y no como un modelo de conducta descontextualizada.

Se han resumido las conductas que transmiten el respaldo hacia la acción violenta como: la aprobación verbal de la misma, la ausencia de deslegitimación, las manifestaciones de comprensión y cariño y el abandono del conflicto. Estas y otras reacciones componen los *patrones*, que concretan los *modelos* de valoración de la violencia. Estos *modelos* son tres, reflejo del diverso grado de aceptación hacia la violencia. Se ha comprobado que las mujeres y los varones se diferencian, de acuerdo a la expectativa generada por su rol de género, en una mayor aceptación masculina del ejercicio de la violencia.

CAPÍTULO 7:

CONCLUSIONES ACERCA DE LA TRANSMISIÓN GENERACIONAL DE LA LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA DE PADRES A HIJOS

Esta investigación aborda la legitimación de la violencia como un fenómeno que se transmite generacionalmente. Desde un enfoque psicosocial hemos descrito la transmisión de la legitimación de la violencia de padres a hijos. Para ello se ha llevado a cabo una revisión de los aspectos que influyen en este proceso en diferentes niveles: desde el más amplio ámbito de socialización⁵⁶⁶ (descrito a partir de sus instituciones sociales) hasta los contextos más próximos de relación⁵⁶⁷ (descritos a partir de las interacciones y los encuentros disciplinarios paterno-filiales). Por lo tanto, nuestra investigación se centra en describir cómo se desarrolla el proceso por el cual los niños interiorizan el conjunto de creencias, normas y valores vinculados a la violencia, dando lugar a la generación de un sistema actitudinal que incluye la aceptabilidad hacia su ejercicio, a partir de las interacciones con sus padres⁵⁶⁸.

Los progenitores, como el resto de los individuos que comparten un mismo contexto de socialización, han interiorizado un conjunto de creencias asociadas a la violencia y se las hacen llegar a sus hijos en diferentes momentos: les transmiten su valoración general acerca de este concepto y también la valoración que les merece alguna acción violenta concreta en los encuentros disciplinarios. Por lo tanto, la valoración puede referirse a la *violencia descontextualizada*, el concepto como forma general de relación y a la *violencia contextualizada*, aquélla que su hijo o hija ejercen en una situación conflictiva determinada. Con el fin de analizar estas dos posibilidades, se ha diseñado un cuestionario con preguntas abiertas referidas a la violencia descontextualizada y a la violencia contextualizada, definida a partir de dos situaciones

⁵⁶⁶ Véase Capítulo 1.

⁵⁶⁷ Véanse Capítulos 2 y 3.

⁵⁶⁸ Las hipótesis que guían esta investigación se exponen en el apartado 4.2 del Capítulo 4.

en las que el hijo del sujeto que contesta el cuestionario agrede a otro menor, atacándole en un caso y defendiéndose de él en otro⁵⁶⁹.

En la primera parte de este trabajo se han expuesto los factores que influyen en uno y otro contexto de transmisión. En primer lugar se ha analizado la violencia como institución social, con el fin de comprobar cómo es el discurso en torno a este concepto, deteniéndonos en la evolución espacio-temporal a la que está sometido. La violencia como institución social se refleja en el sistema normativo vigente que, en este contexto más amplio de socialización, se traduce en la ordenación y regulación legal de su ejercicio⁵⁷⁰. La *legitimación de la violencia* se refiere a la aprobación de su ejercicio cuando se enmarca en los cánones de lo socialmente aceptable. Los términos que definen la legitimación son coherentes con el sistema de creencias que la sociedad comparte. Por ello la legitimación que contempla la propia institución se concreta en *la defensa*: las reacciones que se dan como respuesta a un ataque previo (hacia la propia persona, otros individuos o las propiedades).

En cuanto al ámbito más próximo al individuo, se ha tomado en consideración el análisis de los factores que influyen en la percepción e interpretación de una acción violenta cometida en una situación conflictiva concreta. Estos factores determinan el proceso de asignación de la responsabilidad de los actores: la atribución de la culpa de los mismos. La valoración de la acción violenta está determinada por esta atribución.

Podemos agrupar las hipótesis que han guiado esta investigación en torno a dos objetivos fundamentales. El primero de ellos consiste en establecer las diferencias que existen entre el discurso acerca de la violencia descontextualizada y la valoración de las acciones violentas concretas y las diferencias en la transmisión de uno y otro⁵⁷¹. El segundo objetivo consiste en describir el proceso de transmisión de la legitimación de la violencia cuando se realiza en el contexto de una situación conflictiva y diferenciar la

⁵⁶⁹ Véase Capítulo 4.

⁵⁷⁰ En la introducción teórica se ha desarrollado un análisis comparativo de la legitimación de la violencia en diferentes niveles (individual, social o político) (véase epígrafe *La defensa*, en el apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1).

⁵⁷¹ Las hipótesis que describen este objetivo se exponen en el apartado 4.2.1 del Capítulo 4. Los resultados del análisis, en el Capítulo 5.

valoración, y la consecuente transmisión de normas y valores, cuando se trata de una acción violenta ofensiva y otra defensiva⁵⁷².

Con el fin de analizar la valoración parental en torno a la violencia, se ha tenido en consideración la complejidad de los mensajes de los adultos, que pueden estar compuestos por señales de diferente signo. En relación a la violencia descontextualizada, los padres aluden a su deslegitimación, a su legitimación y también a la necesidad de adaptar las normas a cada situación, en lugar de emitir un mensaje generalista⁵⁷³. En cuanto a la violencia contextualizada, los padres también emiten mensajes de aceptación, de rechazo y otros mensajes destinados a averiguar los detalles de la situación⁵⁷⁴. La existencia de las variables *Indagar* y *Adaptar la norma* dan cuenta de la importancia que tiene la interpretación del contexto para atribuir la responsabilidad y, en definitiva, la culpa de la acción violenta (Rule y Ferguson, 1984).

Valoración de la violencia descontextualizada.

En lo que respecta al discurso acerca de la violencia descontextualizada, hemos comprobado que gira, fundamentalmente, en torno a su deslegitimación. Cuando los padres hablan con sus hijos acerca de la violencia sin hacer referencia a una situación en la que estén personalmente involucrados, destacan su valor negativo. Este discurso se apoya en las creencias, normas y valores vinculados a la violencia como institución social; los padres se refieren al carácter valorativo que incluye una evaluación de desaprobación moral (Birnbacher, 1983, Fernández Villanueva, 2007; Martín Baró, 1983; Martín Morillas, 2003).

En coherencia con la primera hipótesis planteada⁵⁷⁵, la valoración de la violencia descontextualizada se caracteriza por su carácter negativo. Se ha analizado cómo se refleja esta valoración negativa en el discurso parental y se ha comprobado que éste se compone de mensajes escuetos de deslegitimación acerca de la violencia. Es decir, se

⁵⁷² Las hipótesis que describen este objetivo se exponen en el apartado 4.2.2 del Capítulo 4. Los resultados del análisis, en el Capítulo 6.

⁵⁷³ Las variables creadas para describir los mensajes en torno a la violencia descontextualizada, son: *Legitimar*, *Deslegitimar* y *Adaptar la norma*.

⁵⁷⁴ Las variables creadas para describir los mensajes en torno a la violencia descontextualizada, son: *Legitimar*, *Deslegitimar* e *Indagar*.

⁵⁷⁵ Véase apartado 4.2.1 del Capítulo 4.

trata de un mensaje claro y conciso, en el que apenas se aprecian signos de aprobación hacia la violencia y sí unidades discretas de rechazo hacia la misma. Por lo tanto, el discurso en torno a la violencia descontextualizada es coherente con el carácter negativo de la violencia como institución social y apenas ahonda, no sólo en la posibilidad de su ejercicio, sino tampoco en la importancia de su deslegitimación, dado que son mensajes simples, de rechazo no razonado⁵⁷⁶.

Valoración de la violencia contextualizada.

En cuanto a la valoración de la violencia contextualizada, se ha analizado la hipotética reacción del sujeto que presencia cómo su hijo agrede a otro menor en dos situaciones diferentes: atacándole y defendiéndose de él⁵⁷⁷. En este caso también se corroboran nuestras hipótesis, que prevén que la posibilidad de la legitimación de la violencia se da cuando el padre valora una situación concreta, en la que intervienen una serie de variables que contextualizan la acción violenta en torno a unos parámetros, entre los cuales, la intención de su hijo, es el fundamental⁵⁷⁸. Por ello, los sujetos admitirían en mayor medida la conducta violenta realizada con la intención de defenderse⁵⁷⁹. Los padres apenas legitiman la violencia descontextualizada y, entre las dos situaciones planteadas, transmiten un mayor grado de aceptación hacia la actuación defensiva. Los padres emiten muchos más mensajes de deslegitimación hacia el ataque que hacia la defensa y viceversa: transmiten que aceptan en mayor medida la defensa frente al ataque.

Para concluir, debemos señalar un aspecto relevante de nuestros resultados. Sea cual sea el tipo de violencia que el padre valora (descontextualizada o contextualizada como forma de ataque o de defensa), se ha encontrado que aquellos sujetos que legitiman en cierta medida la violencia, a la vez la deslegitiman en mayor medida. Este dato obedece a que, cuando el padre emite una señal que muestra a su hijo que respalda la violencia, *suaviza* esta indicación. Tal y como se ha indicado⁵⁸⁰, los individuos

⁵⁷⁶ Véase apartado 5.1.1.1 del Capítulo 5.

⁵⁷⁷ Véase apartado 4.5.2 del Capítulo 4.

⁵⁷⁸ Véase apartado 4.2.1 del Capítulo 4.

⁵⁷⁹ Véase apartado 5.2.1 del Capítulo 5.

⁵⁸⁰ Véase apartado 5.1.1.1 y epígrafes *Relación de las categorías sobre la valoración de la situación de ataque* y *Relación de las categorías sobre la valoración de la situación de defensa*, en el apartado 5.2.1.1 del Capítulo 5.

necesitan añadir muchos detalles que den cuenta del rechazo que les produce la violencia cuando se aventuran a admitir que, en parte, la aprueban, en coherencia con la connotación negativa que conlleva esta práctica. Por ello, cuando se admite cierta legitimación, los mensajes no son escuetos: el individuo necesita sentir que su discurso no es totalmente contrario al mayoritariamente aceptado. Además, al admitir que se legitima en parte la violencia, el sujeto puede sufrir cierta disonancia entre sus creencias y sentimientos, puesto que está aprobando y desaprobando a la vez la violencia. Cuando transmite que rechaza la violencia en este discurso, relativiza y matiza su respaldo hacia la violencia y reduce su disonancia.

Significado de las acciones de los sujetos que indagan.

La valoración parental de los sujetos en relación a la violencia contextualizada se refleja a través de sus reacciones ante la misma, tal y como se pronostica en las hipótesis propuestas. Esto significa que el mensaje verbal no es el único que les llega a los niños, sino que reciben un conjunto de señales a través de las reacciones de sus padres⁵⁸¹. Se ha comprobado que existen determinados gestos cuyo significado es obvio (por ejemplo, regañar al menor o castigarle con el fin de deslegitimar su acción o bien mostrarle cariño y comprensión para legitimarle). Sin embargo, algunas conductas parentales no tienen un claro significado, a no ser que se valoren en conjunto con el resto de reacciones. Entre éstas merecen una especial atención aquéllas que han sido categorizadas bajo el epígrafe *Indagar*. Si analizáramos estas conductas por separado, descontextualizadas, no podríamos comprender su verdadero sentido. Tras una serie de análisis estadísticos, se ha concluido que se trata de una variable cuyo significado depende, básicamente, de tres circunstancias: a) el carácter de la acción (ataque o defensa); b) hacia quién se dirige el adulto y c) en qué momento de la escena ocurre. El fin de las acciones categorizadas como *Indagar* es el de reforzar el mensaje que el adulto quiere hacer llegar al menor⁵⁸².

Las acciones que han sido categorizadas como reflejo de la variable *Indagar*, consisten, aparentemente, en la manifestación de los padres de su deseo por conocer qué ha ocurrido: llegan al lugar donde se desarrolla el conflicto y preguntan a los

⁵⁸¹ Véase apartado 6.1 del Capítulo 6.

⁵⁸² Véase epígrafe *Legitimación directa*, en el apartado 6.2.1 del Capítulo 6.

participantes, o dejan que su hijo se explique y después le preguntan. Si valoramos estas conductas aisladas del resto de reacciones parentales, éste es su significado. Sin embargo, la conclusión a la que llegamos a partir de los análisis realizados, es que el hecho de *indagar* puede ser, o bien una forma de legitimar o bien de deslegitimar la agresión, apoyando otros mensajes y reacciones parentales. Veamos qué podemos concluir a partir del análisis de nuestros resultados.

En primer lugar, cuando el padre se dirige a la escena en la que su hijo ha atacado a otro niño y lo primero que hace es preguntar al primero por su actuación, está reforzando su mensaje de deslegitimación⁵⁸³: el padre, en este caso, no quiere conocer los detalles de la situación y tampoco duda del carácter ofensivo de la acción de su hijo, sino que trata de reprocharle su actuación haciendo que reconozca lo que ha hecho⁵⁸⁴. Se trata de un intento de hacerle consciente de su culpa, con el fin de generar en el menor la actitud empática y evitar que se repitan este tipo de conductas (Grusec y Goodnow, 1994; Hoffman, 2002; Izquierdo y Aragón, 2003). Esta interpretación se corrobora porque el padre no sigue preguntando por lo sucedido, ni se interesa por la interpretación de los demás participantes: responsabiliza directamente a su hijo. Cuando el sujeto actúa así, lleva a cabo otras acciones que indican que rechaza el ataque⁵⁸⁵. En este caso, el padre atribuye la culpa a su hijo, sin manifestar ninguna duda: puede asociar fácilmente el golpe de su hijo con el daño sufrido por el niño agredido y concluir que se ha tratado de una acción voluntaria e intencional, que podía haberse evitado e, incluso, que daña ciertos referentes morales⁵⁸⁶.

⁵⁸³ Véase epígrafe *Patrón de reacciones de los padres que deslegitiman la violencia cometida como forma de ataque*, en el apartado 6.2.2.1 del Capítulo 6.

⁵⁸⁴ En el desarrollo empírico de esta investigación, se observa que el adulto que más legitima el ataque, se dirige en primer lugar a todos los niños y no al otro protagonista exclusivamente. Se trata de una forma de responsabilizar un poco a todos y no directamente al niño con el que pelea su hijo. Sin embargo cuando el sujeto manifiesta que aprueba un acto de defensa, se dirige primero al otro niño y no a todos los protagonistas (véase epígrafe *Preferencia en la elección del primer interlocutor*, en el apartado 5.2.1.2 del Capítulo 5).

⁵⁸⁵ A partir de un análisis de correlaciones entre las categorías creadas, se observa que los sujetos que, al llegar al lugar donde se encuentra su hijo (que ha atacado a un amigo), lo primero que hacen es preguntarle por qué ha actuado de esta manera, también actúan demostrando que rechazan su conducta: le llevan a hablar con el otro niño, le hacen entrar en razón, le pegan un cachete, le regañan, le castigan, piden a los otros niños que disculpen a su hijo o se disculpan ante los otros padres (véase epígrafe *Patrón de reacciones de los padres que deslegitiman la violencia cometida como forma de ataque*, en el apartado 6.2.2.1 del Capítulo 6).

⁵⁸⁶ Tal y como se ha expuesto anteriormente, el proceso de atribución que se desarrolla cuando el progenitor ha presenciado la escena violenta, concluye en la asignación de un determinado grado de responsabilidad, en función de la asociación entre estímulos que se realice y de otros factores que el padre contempla: si es una acción a la que el menor se siente determinado o avocado, el nivel de evitabilidad, la previsión de las consecuencias que se podía realizar, la voluntariedad en la elección de la conducta o el

En segundo lugar, cuando el padre presencia cómo su hijo ataca a otro niño y acude a la escena para preguntar a todos los implicados por lo sucedido, está transmitiendo un cierto respaldo por esta acción⁵⁸⁷. Las conductas categorizadas como *Legítimar* son reacciones más directas, a través de las cuales el padre apoya expresamente a su hijo; por ello, parece que el adulto prefiere manifestar un grado de acuerdo hacia la conducta de su hijo a través de ciertos gestos que no son tan explícitos cuando su acción violenta es de ataque. Preguntando a todos los implicados muestra que duda acerca de la interpretación que parece más obvia: que su hijo ha atacado a otro niño sin haber sido provocado previamente. Es evidente que, al dirigirse sólo hacia su hijo, focaliza en éste la responsabilidad de aclarar lo sucedido. Este gesto señala a su hijo como culpable. Sin embargo, al dirigirse a todos, está repartiendo la responsabilidad, porque está indicando que todos pueden ser culpables. Si, además, el padre continúa cuestionando la versión del atacado una vez transcurrido un tiempo, está aportando confianza al atacante. En este caso, el proceso de atribución de la responsabilidad lleva al adulto a considerar que, a pesar de que existe una relación entre los estímulos percibidos, su hijo se ha visto avocado a actuar así, que su conducta era inevitable, que no se ha tratado de una elección voluntaria o que existen ciertos factores atenuantes o un cierto grado de justificación⁵⁸⁸.

La cuestión más importante es que, a partir del proceso de atribución que se realiza, el padre reacciona y a través de su actuación, transmite al menor que su conducta violenta, si bien no es clara o directamente aceptada, sí recibe cierto respaldo cuando se acepta que, bajo determinadas circunstancias (que son las que el padre pretende conocer), se puede llegar a legitimar. En este contexto, es fácil que el menor interiorice el mensaje de legitimación de la violencia, dado que otorga legitimidad a su padre, le parece que es coherente y que su intencionalidad es positiva (Grusec y Goodnow, 1994).

Legitimación de la acción de ataque.

grado de daño moral (véase epígrafe *Proceso de atribución. La asignación de la responsabilidad*, en el apartado 2.3.2.2 del Capítulo 2).

⁵⁸⁷ Véase epígrafe *Patrón de reacciones de los padres que legitiman la violencia cometida como forma de ataque*, en el apartado 6.2.2.3 del Capítulo 6.

⁵⁸⁸ Véase epígrafe *Proceso de atribución. La asignación de la responsabilidad*, en el apartado 2.3.2.2 del Capítulo 2.

De manera que los gestos parentales que tienen un significado obvio de respaldo hacia el menor se dan, fundamentalmente, en la situación de defensa. *Indagar* se convierte, por lo tanto, en una expresión de legitimación hacia la violencia más adecuada ante situaciones de ataque⁵⁸⁹, en las que respaldar la acción violenta directamente es difícil, especialmente en un contexto público, donde el sujeto se puede sentir influido por el resto de las personas⁵⁹⁰. Como se ha expuesto previamente⁵⁹¹, la violencia puede legitimarse a diferentes niveles cuando se trata de una acción defensiva (Fernández Villanueva, 2005; Galdames y Arón, 2007). Ahora bien, tal y como hemos comprobado, también ciertas formas de ataque se pueden legitimar; sin embargo, y a no ser que haya ocurrido un evidente error en la percepción de la escena, el respaldo hacia el ataque es mucho más sutil. De entrada, el mero hecho de que no haya una clara deslegitimación hacia una conducta de carácter negativo, ya implica cierta forma de legitimación⁵⁹² (Hoffman, 2002). Pero, además, el niño interioriza que, si para el adulto de referencia es tan importante determinar quién ha comenzado provocando, es porque esta circunstancia es clave para que su actuación violenta se respalde (Shaver, 1985). El hecho de que los progenitores transmitan que una acción agresiva realizada para atacar puede ser legítima (a razón de las consideraciones que hemos realizado), lo hacen amparándose en la legitimación de la defensa: estos sujetos legitiman el ataque y, obviamente, también la defensa violenta. Este es el argumento que los niños aprenden desde que son muy pequeños: saben que la reacción de las personas que le rodean depende de la intencionalidad de su conducta y por ello ajustan su justificación al argumento que saben que va a obtener aprobación, la defensa. Esta cuestión nos puede ayudar a comprender por qué los niños que atacan, también agredan para defenderse y sin embargo, no sucede a la inversa (Pulkkinen, 1986).

¿Por qué el padre actúa así? Puede suceder que, o bien realmente no conozca estas circunstancias porque no las ha percibido, o bien dude de la interpretación más obvia. La segunda de estas posibilidades nos indica que el adulto confía en que su hijo no actuaría violentamente sin una provocación previa y esta situación le genera una

⁵⁸⁹ De hecho, el 61,4% de los sujetos manifiestan que *indagan* en una o más ocasiones ante el ataque y sólo lo hacen el 23,63% ante la defensa (véase apartado 5.2.1 del Capítulo 5).

⁵⁹⁰ Véase apartado 2.2 del Capítulo 2.

⁵⁹¹ Véase epígrafe *La legitimación*, en el apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1.

⁵⁹² Véase epígrafe 6.1.2 del Capítulo 6.

incómoda disonancia cognitiva. Para disminuir este malestar precisa interpretar la situación de forma coherente con las expectativas y sentimientos que tiene asociados al niño (Festinger, 1957). Existen diferentes medios de conseguir esto; uno de ellos es buscar nueva información que aporte coherencia a su interpretación⁵⁹³ (*indagar*). Sin embargo, el padre también puede aceptar la violencia sin que haya existido una provocación previa inmediata; esto sucede cuando el adulto legitima la acción violenta porque cree que su hijo ha sido atacado antes, en otro contexto. De esta manera, estaría apoyando una reacción defensiva, un castigo ejemplarizante o, incluso, una cierta forma de venganza. Tal y como se ha explicado, la legitimación de la violencia iría entonces ligada a razonamientos basados en ciertos valores: la justicia, la dignidad o el respeto⁵⁹⁴ (dado que se contempla la acción violenta como el proceder para defenderse). Por lo tanto, la legitimación de la violencia viene más determinada por las intenciones (la defensa) que por lo censurable de la acción (Rule y Ferguson, 1984). Esto explica el hecho de que, en ocasiones, la defensa personal se haya caracterizado como un patrón conductual más ligado a la venganza que a otras formas de defensa⁵⁹⁵ (de los otros o de la propiedad) (Kirwil, 1989).

En todo caso, encontramos que lo que se legitima es el proceder violento, la actuación para lograr un fin, que no consiste en dañar (Berkowitz, 1993). La violencia como valor, entendido como forma ideal de ser, no se respalda en ningún caso, sea cual sea la intención del agresor, por ello, se reconceptualiza como *defensa* en todos los niveles⁵⁹⁶ (Alonso, 2003; Martín Morillas, 2003). Esto explica las justificaciones de los padres (*mi hijo no pega, se defiende*) y corrobora el carácter funcional de la legítima violencia (Lederach, 2000): el niño se defiende o advierte a su agresor de que merece respeto.

El uso de la violencia como un *medio legítimo* para restaurar el honor perdido, hacerse respetar, recuperar la dignidad o no permitir que otras personas nos humillen, nos recuerda a cierto sistema de valores tradicionalmente ligados, desde la perspectiva

⁵⁹³ El método por el que el padre incorpora nueva información y la compara con la que ya cuenta, es llamado *método de combinación lineal* (Cantor y Mischel, 1979).

⁵⁹⁴ Véanse apartados 3.2.2.3 del Capítulo 3 y 6.1.1.4 del Capítulo 6.

⁵⁹⁵ Insistimos en la necesidad de argumentar la justificación de la acción violenta cometida en base a la defensa y no a la venganza, dado que el objetivo de protegerse se considera más legítimo que el de encontrar una satisfacción personal (véase epígrafe *La defensa*, en el apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1).

⁵⁹⁶ Véase epígrafe *La defensa*, en el apartado 1.1.3.1 y apartado 3.1.2.2 del Capítulo 3.

de género, al rol masculino⁵⁹⁷. A estos valores irían vinculadas algunas normas conductuales que regulan el uso de la violencia: *defiende lo que es tuyo, los niños no lloran, pelea como un hombre,...* Como se expone a continuación, nuestros resultados coinciden con los análisis realizados en estudios precedentes (Galdames y Arón, 2007; McAlister et al., 2001; Saffioti, 1999; Kirwil, 1989), en los que se confirma que el varón (bien sea en su rol de padre o de hijo), legitima más la violencia que la mujer-madre-hija. Estos datos fortalecen la explicación psicosocial de comportamiento violento: la legitimación de la violencia se interioriza a partir del aprendizaje de las normas, creencias y valores sociales, que componen un sistema diferencial para los roles masculino y femenino.

Modelos de valoración de la violencia.

El análisis de las variables que describen la reacción de los progenitores ante la conducta violenta, ha evidenciado que existen tres modelos de valoración parental de la violencia. Los padres se agrupan en torno a estos tres modelos, que se diferencian en el grado de legitimación que otorgan a la acción violenta. El primero de ellos, que hemos denominado *Ausencia de legitimación*, se caracteriza por no admitir en absoluto ninguna forma de violencia, bien sea cometida como forma de ataque o de defensa. Estos sujetos no emiten señales de respaldo hacia la agresión cometida; además demuestran que rechazan fuertemente tal acción, al actuar deslegitimándola; por último, indagan ante el ataque⁵⁹⁸. Los padres que reaccionan conforme al segundo modelo (*Legitimación parcial*), actúan demostrando que respaldan en cierto grado la violencia pero, a la vez, emiten muchas señales de deslegitimación en el caso del ataque y en menor medida en el caso de la defensa. En cuanto a la forma de reacción de los padres pertenecientes al tercer modelo (*Legitimación directa*), demuestran un fuerte respaldo hacia la actuación violenta, que se manifiesta a través de acciones de legitimación directa y a través de ciertos gestos que las refuerzan, categorizados como propios de la variable *Indagar*. Se ha llevado a cabo una descripción de posibles patrones conductuales representativos de los modelos de valoración de la violencia hallados⁵⁹⁹.

⁵⁹⁷ Véase apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1.

⁵⁹⁸ *Indagar ante el ataque* en el caso de los padres pertenecientes a este primer modelo de reacción, implica un refuerzo de la deslegitimación de la acción violenta cometida, tal y como se ha expuesto.

⁵⁹⁹ Véanse apartados 6.2.2.1, 6.2.2.2 y 6.2.2.3 del Capítulo 6. Para llevar a cabo la descripción de los patrones conductuales, se han empleado las categorías elaboradas a partir del discurso parental, cuyo

La posibilidad de caracterizar a los padres en función del grado en que aceptan la violencia es consistente con los estudios precedentes, que contemplan la legitimación de la violencia como una actitud, un continuo, en el cual existen diversos puntos en los que situarse (Andreu, Peña y Graña, 2001; Forgas, Brown y Menyhart, 1980; Fraczek, 1985; Huesmann, Guerra, Millar y Zelli, 1992). La aceptabilidad o el grado de legitimación de la violencia es, básicamente, función de la atribución de la responsabilidad que se lleve a cabo (por ello se respalda en mayor medida la defensa), si bien es cierto que hay personas poco proclives a aceptar ninguna forma de violencia. Al respecto de esta última cuestión nos preguntamos si es posible encontrar imperativos categóricos que nieguen la posibilidad de cualquier clase de violencia, tal y como señalan los antecedentes teóricos (Martín Serrano, 1998).

Destacan dos circunstancias que caracterizan a los modelos de valoración de la violencia descritos⁶⁰⁰. En primer lugar, el modelo que representa a un mayor número de sujetos, es el primero, el de *Ausencia de legitimación*⁶⁰¹, seguido del tercero, el de *Legitimación directa*⁶⁰². A pesar de que, a priori, podría parecer que el segundo modelo, el de *Legitimación parcial*, debería ser el más representativo, esto no sucede. Los progenitores se decantan, en su mayoría, por valorar negativamente la violencia, en coherencia con el discurso socialmente respaldado, que implica un rechazo manifiesto hacia la práctica violenta (Martín Baró, 1983; Martín Morillas, 2003). Decimos un rechazo *manifiesto* porque la transmisión de la deslegitimación de la violencia se realiza de manera explícita: los padres *actúan* para demostrar que rechazan la acción violenta (por ejemplo, castigan, regañan o manifiestan una retirada del afecto). La transmisión de la legitimación de la violencia es más sutil: se realiza a través de acciones que los menores pueden interpretar como gestos de apoyo (por ejemplo, les benefician en la solución del conflicto o les consuelan). Sin embargo, la cantidad de señales que se emplean para manifestar que se legitima una acción violenta es mayor. Por ello el segundo modelo más representativo, es el de *Legitimación directa*: cuando los padres legitiman la acción violenta, lo hacen manifestando muchas señales de aprobación

análisis descriptivo se expone en los apartados 5.1.1.4 (categorías referidas a la violencia descontextualizada) y 5.2.1.2 (categorías de la violencia contextualizada).

⁶⁰⁰ Véase apartado 6.2.3 del Capítulo 6.

⁶⁰¹ El primer conglomerado, llamado *Ausencia de deslegitimación*, es el más numeroso, con un 49,7% de los sujetos.

⁶⁰² El tercer conglomerado, el de *Legitimación directa* incluye al 30,5% de los sujetos.

(incluso señales sutiles, como se ha expuesto) y reforzando su reacción de respaldo *indagando*. En definitiva, los padres tienden a desaprobare las acciones violentas cometidas por sus hijos pero, en caso de que las aprueben, la mayoría lo hace a través de una mayor cantidad de gestos.

En segundo lugar, se ha hallado que existe una relación estadísticamente significativa entre la variable *género de los progenitores* y los modelos de valoración de la violencia: los varones están más representados por el tercer modelo, el de *Legitimación directa*, mientras que las mujeres lo están por el segundo, el de *Legitimación parcial*. Este resultado es coherente con los estudios precedentes, aquéllos que concluyen que los varones legitiman la violencia en mayor grado que las mujeres⁶⁰³ (Kirwil, 1989; McAlister et al., 2001; Saffioti, 1999). Las acciones violentas de los varones encuentran, tradicionalmente, más amparo y legitimación social y, tal y como se ha expuesto, el ejercicio de la violencia y su actitud de justificación son dos variables estrechamente relacionadas (Andreu, Peña y Graña, 2001; Díaz Aguado, 2006b; Fournier, De los Ríos, Orpinas y Piquet-Carneiro, 1999; Lagerspetz y Westman, 1980; Moreno, 1999b; Ramírez, 1991).

A partir de este resultado hemos analizado la posibilidad de que las pautas educativas de los progenitores se diferencien en función del género de los hijos, sin embargo, no se han hallado relaciones estadísticamente significativas en este caso⁶⁰⁴. Dado que se ha comprobado que en la transmisión de la legitimación de la violencia sí existen diferencias debido al género de los progenitores, cabe preguntarse si la falta de relevancia del género de los hijos en esta cuestión es real o se debe a otros efectos, como puede ser la cuestión de la deseabilidad social⁶⁰⁵. Si los padres legitiman en mayor grado la violencia que las madres se debe a su socialización en un contexto determinado: ¿qué ocurre con sus hijos varones, que serán padres en el futuro? ¿Se está

⁶⁰³ Este resultado explica la diferenciación que se observa en los discursos de varones y mujeres a la hora de legitimar sus acciones violentas: los hombres se centran en *justificaciones* al encontrar más amparo social la violencia que ejercen y las mujeres en *excusas* (Astin, Redston y Campbell, 2003).

⁶⁰⁴ El género de los niños no está estadísticamente relacionado con la valoración del ejercicio de la violencia que realizan sus padres. Sin embargo, sí destacamos una relación estadísticamente significativa: los progenitores consideran que sus hijos pelean más frecuentemente que sus hijas (véase epígrafe *Percepción parental acerca de la frecuencia de actuaciones violentas por parte de su hijo*, en el apartado 5.1.1.5 del Capítulo 5).

⁶⁰⁵ Véase apartado 2.2 del Capítulo 2, donde se hace referencia a la tendencia a dar una imagen deseable ante una audiencia determinada.

debilitando la tendencia a socializar a los niños en una actitud de mayor legitimidad hacia la violencia? ¿Estos niños adquieren esta actitud a través de otras vías educativas? Pensamos que, si bien es posible que los niños varones refuercen su actitud de legitimación en otros medios y no sólo a partir de las pautas que reciben de sus padres, no se ha roto esta tendencia educativa en función del género. Consideramos que la cuestión estriba en que habría que valorar diversos tipos de violencia para encontrar esta relación. Algunos estudios han determinado que las diferencias de género en el ejercicio de la violencia dependen de la edad y del tipo de violencia de que se trate⁶⁰⁶ (Loeber y Stouthamer, 1998; Monks, Ortega y Torrado, 2002). Recordemos que el patrón que caracteriza a las madres no es el de deslegitimación de la violencia, sino el de legitimación parcial: ésta supone una mayor aceptación hacia la conducta violenta realizada como medio de defensa.

Hasta aquí los resultados de los análisis realizados en el desarrollo empírico de esta investigación. A continuación quisiéramos concluir realizando una reflexión acerca de las implicaciones educativas de este trabajo.

Esta investigación surgió como consecuencia de la necesidad de abordar un aspecto del comportamiento violento: cuándo y cómo nace la capacidad de su justificación. Las experiencias de la autora en el área aplicada de la educación en valores nos habían llevado a la conclusión de que, a edades no muy avanzadas, especialmente durante la adolescencia, se manifiestan actitudes justificadoras de la violencia, contundentes y muy bien arraigadas. Ciertamente, el planteamiento de esta investigación no ha sido tanto una formulación en positivo respecto a *qué hacer*, como de *dónde estamos* con el fin de poder actuar, aportando alguna colaboración en la línea de prevenir en el desarrollo de conductas violentas.

A priori podría pensarse que los progenitores, como educadores que pretenden que sus hijos interioricen valores positivos, no colaboran en la interiorización de la actitud de la legitimación de la violencia, transmitiendo la bondad de su ejercicio. Sin embargo, hemos comprobado que un buen número de padres y madres, lejos de

⁶⁰⁶ Véase apartado 3.1.2.2 del Capítulo 3.

rechazar esta actitud, transmiten de manera efectiva la legitimación de las acciones violentas, fomentando el desarrollo de la actitud de justificación de la propia violencia desde que los niños son muy pequeños. A la edad de los menores analizados, ya son capaces de justificar las acciones violentas que cometen de una manera más o menos elaborada, aunque siempre empleando el recurso de la defensa (*él ha empezado antes*). Por ello quisiéramos concluir aportando una reflexión basada en nuestros resultados y que pueda contribuir a aclarar ciertos aspectos esenciales en el proceso de transmisión de la legitimación de la violencia, con el fin de acercarnos a la comprensión y a la reducción de esta arraigada actitud en los pequeños. Vamos a centrarnos en desgranar los factores de riesgo y de protección, con el fin de contribuir a atenuar los primeros y potenciar los segundos.

Cuando los progenitores justifican la violencia que ejercen sus hijos, lo hacen amparándose en el argumento de la legítima defensa, aunque, como hemos comprobado, no siempre lo sea. De esta manera están validando la acción violenta y sus hijos están aprendiendo que pueden actuar violentamente. Llegados a este punto, existen grados de legitimación de la violencia y los sujetos son más o menos proclives a respaldar su ejercicio. Veamos cuáles son los factores de riesgo que intervienen en este proceso educativo y que potencian la sensación de legitimación del niño cuando actúa violentamente.

En primer lugar, el hecho de que los modelos de valoración del padre y de la madre sean diferentes, puede propiciar que se den situaciones de confusión, ante la previsible incoherencia de la transmisión normativa de los progenitores. Recordemos que uno de los factores que se han señalado como precursores de la dificultad en la interiorización del mensaje es la falta de legibilidad, que puede manifestarse a través de la transmisión de dos normas opuestas⁶⁰⁷ (Grusec y Goodnow, 1994) (por ejemplo, la madre regaña a su hijo y el padre le contradice, argumentando que tiene que aprender a defenderse). La incongruencia entre los mensajes parentales facilita que el niño no pueda generar el sentimiento de culpa, imprescindible antecedente de la empatía⁶⁰⁸.

⁶⁰⁷ Véase apartado 2.3.4 del Capítulo 2.

⁶⁰⁸ Véase apartado 2.3.4 del Capítulo 2.

En segundo lugar, existen ciertos gestos parentales, aparentemente neutrales o sin sentido, que en realidad hacen ver al niño que se ampara su conducta. Además, el hecho de dejar de deslegitimar la violencia, se ha destacado como uno de los más potentes transmisores de su propia legitimación⁶⁰⁹. El sujeto respalda la acción de su hijo a través de una serie de gestos que no siempre son tan evidentes, especialmente si se encuentra en un contexto público. Uno de estos gestos es no acudir a la escena donde se desarrolla el conflicto para manifestar a su hijo su desacuerdo: los padres no regañan al niño o no le castigan⁶¹⁰. En definitiva, dejan de actuar en este sentido⁶¹¹.

Cuando los progenitores sí se implican, reaccionando de acuerdo a su valoración de la situación y especialmente cuando legitiman una conducta violenta de aparente ataque, cuanto menos ambigua o controvertida, manifiestan sus dudas acerca de la interpretación más obvia. En definitiva, cuando el adulto, como figura de autoridad, acude a la escena y pregunta a los niños, dudando de la versión que responsabiliza a su hijo, está repartiendo la culpa entre los participantes. Este gesto tiene, al menos, dos consecuencias de cara a la interiorización que lleva a cabo el menor. Por un lado, aprende que la responsabilidad es discutible: es función de cómo se hayan desarrollado los acontecimientos, independientemente de que él haya agredido a un niño⁶¹². Por otro lado, disminuyen las posibilidades de que interiorice el sentimiento de culpa, imprescindible para generar la empatía y evitar las actuaciones violentas en el futuro⁶¹³.

Por último, los padres con una actitud de mayor justificación de la violencia tienen un amplio margen de interpretación de las situaciones conflictivas. Consideran que las actuaciones ofensivas por parte de sus hijos son, en realidad, acciones defensivas, de respuesta a un supuesto ataque anterior. Este margen de interpretación es reflejo de la importancia que para estos sujetos tiene el aprendizaje del empleo de la violencia para hacer valer ciertos conceptos, como el respeto, la dignidad o la justicia⁶¹⁴.

⁶⁰⁹ Véanse apartados 3.2.1.1 del Capítulo 3 y 6.1.2 del Capítulo 6.

⁶¹⁰ En nuestra investigación, el 23,21% de los sujetos no regañaría a su hijo si éste hubiera atacado a otro menor y no le regañaría el 54,75% si se hubiera defendido. El castigo es un gesto deslegitimador aún más potente: el 53,32% de los padres no castigarían en caso de ataque y no lo harían en caso de defensa el 84,02% (véase apartado 5.2.1.2 del capítulo 5).

⁶¹¹ A este respecto, se ha destacado la necesidad de reaccionar inmediatamente cuando se trata de niños muy pequeños (véase apartado 1.2.1.1 del Capítulo 1).

⁶¹² Acerca de la asignación de la responsabilidad, véase epígrafe *Proceso de atribución. La asignación de la responsabilidad*, en el apartado 2.3.2.2 del Capítulo 2.

⁶¹³ Véase apartado 3.2.1.1 del Capítulo 3.

⁶¹⁴ Véanse apartados 3.2.2.3 del Capítulo 3 y 6.1.1.4 del Capítulo 6.

Se legitima la violencia amparándose en estos valores como formas ideales de ser; al legitimar la violencia como herramienta para alcanzarlos, se reconstruye este concepto como una *acción justa*⁶¹⁵ (por ejemplo, *él no pelea, sino que se hace respetar*). A este respecto, cabe añadir que el padre no está solo en este proceso: la atribución de la responsabilidad del menor se realiza en interacción con él. El niño ha interiorizado que la posibilidad de que su acción violenta sea aceptada, depende de su argumentación: “*él ha empezado*”, es la manifestación de la asunción del mensaje de legitimación de la violencia, que se concreta en la defensa propia. Esta capacidad argumentativa, que sirve como justificación de las acciones negativas, es adquirida desde muy temprano⁶¹⁶.

Hasta aquí los factores más importantes de riesgo de cara a la formación y el desarrollo de la actitud de legitimación de la violencia. Estos factores que son parte del proceso educativo, pueden evitarse y disminuir su efecto a través del fomento de otros factores de protección.

Podemos concluir que el más potente factor de protección de cara al desarrollo de la actitud de justificación de la violencia es *razonar* con el niño⁶¹⁷, con todas las implicaciones que ello conlleva. En definitiva, se trata de legitimar la norma de conducta que se dicta y los valores que se pretenden inculcar, independientemente de que los padres empleen otros métodos de forma paralela. Se ha destacado que los sujetos que deslegitiman las acciones violentas son los que reaccionan manifestando la necesidad de disciplinar a sus hijos; por ello son aquéllos que más deslegitiman la violencia los que les regañan o castigan⁶¹⁸.

En primer lugar, el razonamiento se ha demostrado mucho más eficaz cuando consiste en el ofrecimiento de alternativas a la violencia. El niño sabe que su acción violenta tiene una connotación negativa, pero debe ofrecérsele otras posibilidades de actuación con un carácter positivo. Se observa que los sujetos no suelen prodigarse demasiado en este aspecto. Es posible que hayan ofrecido pocas alternativas, estereotipadas, contando con que ante una situación real, podrían valorar muchos

⁶¹⁵ Véase epígrafe *La defensa* del apartado 1.1.3.1 del Capítulo 1.

⁶¹⁶ Véase apartado 2.3.3 del Capítulo 2.

⁶¹⁷ Véase apartado 3.2.1.1 del Capítulo 3.

⁶¹⁸ Véanse epígrafes *Acción de regañar al menor* y *Acción de castigar al menor*, en el apartado 5.2.1.2 del Capítulo 5.

aspectos para ofrecer diferentes opciones⁶¹⁹. En la mayoría de las ocasiones la norma se limita a un sencillo: *no pegues* y, en el mejor de los casos, se transforma en: *es mejor dialogar*. Sin embargo, también es posible que los padres no conozcan una manera eficaz de generar estas alternativas.

En segundo lugar, los padres deberían emplear criterios morales en sus razonamientos para evitar que el niño legitime la violencia. Sin embargo, tal y como hemos comprobado, al menos en estas edades tempranas, los padres no dialogan demasiado con sus hijos acerca de la violencia y su carácter negativo. Con el término *diálogo* hacemos referencia a contextos que vayan más allá de los propios encuentros disciplinarios como consecuencia de una situación conflictiva concreta, lo que hemos venido a llamar *violencia descontextualizada* en esta investigación. La transmisión normativa se limita al dictado de normas asociadas al ejercicio violento por parte del menor. Sin embargo, *el diálogo* tiene una ventaja: potencia la transmisión de un razonamiento de carácter moral más profundo. Esto permite al niño interiorizar valores contrarios a la violencia y comprender lo que sus padres intentan inculcarle cuando le piden que se ponga en el lugar del otro. En una situación conflictiva, con los sentimientos que se generan, esto se dificulta. La empatía y la culpa son sentimientos que van ligados y que contribuyen a evitar por sí mismos las acciones violentas.

En tercer lugar, se ha destacado como un factor más positivo ligar la acción violenta con consecuencias negativas para los demás y no para uno mismo. Sin embargo, esto no es lo que encontramos si analizamos el discurso parental: cuando aluden a las consecuencias de la violencia, se refieren al daño que les ocasiona a ellos mismos (por ejemplo, *te van a hacer daño* o *te vas a quedar sin amigos*). Si bien es cierto que el fin de este razonamiento es deslegitimar la violencia, es más conveniente aludir a las consecuencias que nuestras acciones violentas tienen en el otro (por ejemplo, *le haces daño* o *los demás se van a reír de él*). La explicación de esta afirmación la encontramos ligada a la cuestión del razonamiento basado en la ineficacia de la violencia. A pesar de que esta idea se ha destacado como una de las más frecuentes a la hora de deslegitimar tanto la violencia descontextualizada como la violencia contextualizada, consideramos

⁶¹⁹ Tal y como se ha expuesto anteriormente, la oferta de alternativas está condicionada por determinados factores, como es la edad del muchacho, la gravedad de la pelea o la cercanía hacia el niño con el que mantiene el conflicto (véase epígrafe *Propuesta de alternativas*, en el apartado 3.2.1.2 del Capítulo 3).

que éste no debe ser un elemento central entre los argumentos de los padres de cara a que su hijo comprenda que no debe actuar violentamente. Esto se debe a que la violencia, si ha sobrevivido a lo largo de la historia de la humanidad como una forma de relación, ha sido gracias a su potencial como herramienta eficaz para conseguir determinados fines. Por ello, basar el argumento de su deslegitimación precisamente en su ineficacia puede convertirse en una trampa: si el niño agrede a otro menor y consigue lo que pretende, nuestro argumento perderá legitimidad. Lógicamente, la violencia pierde capacidad como medio para alcanzar objetivos a largo plazo, pero esto no es algo que comprenda el niño que, en cambio, sí recibe un refuerzo inmediato. Esta potencialidad de la violencia se amortiguaría si se explicaran las consecuencias negativas a medio y largo plazo y el efecto que nuestras acciones violentas tienen en los demás y no sólo en uno mismo.

Por último, es conveniente resaltar la función de determinados métodos disciplinarios que pueden vincularse al razonamiento y que potencian su capacidad de deslegitimación de la violencia. Tal y como se ha comprobado, ciertas prácticas educativas están vinculadas con la deslegitimación de la violencia; por ejemplo, reprender al niño o castigarle. Siempre y cuando no se trate de una práctica violenta con el objetivo de frenar la violencia⁶²⁰, estos métodos son eficaces para que el niño interiorice la actitud empática, a partir de un necesario antecedente: el sentimiento de culpa⁶²¹.

No se ha realizado esta reflexión con la pretensión de negar la posibilidad de cualquier manifestación violenta y con el fin de que los padres y las madres asuman que deben deslegitimar la violencia bajo cualquier circunstancia. En el continuo de legitimación hacia esta práctica, se pueden alcanzar posturas radicales, como las de las corrientes pacifistas que mantienen entre sus postulados el rechazo radical hacia la violencia⁶²² o alternativas más cercanas a nuestra tradición cultural. Sea como sea, es conveniente otorgar a la actitud de justificación de la violencia la importancia que tiene:

⁶²⁰ Tal y como se ha expuesto, la *afirmación de poder* se puede manifestar como una disciplina de fondo, como apoyo de un método basado en el razonamiento (*inductivo*), o como una disciplina explícita (véase apartado 3.2.1.1 del Capítulo 3).

⁶²¹ Véase apartado 1.2.1.1 del Capítulo 2.

⁶²² Un ejemplo de estos movimientos son los cuáqueros.

gran parte del problema del ejercicio de la violencia infantil es la capacidad de justificación del mismo por parte de los menores.

La categorización que los padres realizan de las acciones de su hijo, su interpretación y la atribución de la responsabilidad determina la transmisión que llevan a cabo de valores y normas. La inclusión de un mayor número de conductas en la categoría *violencia*, con la connotación negativa que este concepto conlleva, colaboraría a restringir la legitimación de las acciones violentas. Si se tiene en cuenta como criterio para considerar una conducta como violencia la intencionalidad del niño, ciertos gestos a los que apenas se da importancia, podrían ser deslegitimados.

Una cuestión ligada a la oferta de alternativas a la que antes se aludía es que al hacer referencia a la deslegitimación de la violencia, no queremos identificarlo con el abandono del conflicto, antes al contrario, el problema debe afrontarse, pero el adulto ha de ser capaz de proporcionar a su hijo opciones de conducta que le garanticen una gestión basada en el respeto mutuo. Esta implicación por parte de los padres y las madres colaborará en el aprendizaje de los menores de una suerte de conductas y estrategias. Pero lo más importante, colaborará en la capacidad de deslegitimación de la violencia: de herramientas para desmontar los argumentos legitimadores de los demás y los elementos justificativos propios.

Nuestra investigación partía de una idea inicial: la concepción de la violencia como institución social. Esta perspectiva nos permite comprender el arraigo de la práctica de la violencia en nuestra cultura y la dificultad para modificar la legitimación social que recibe. Esta legitimación se basa, principalmente en la eficacia de la violencia como recurso para lograr determinados fines. Ahora bien, la misma perspectiva psicosocial permite concebir la violencia sin el determinismo de otras visiones más reduccionistas. Es evidente que el ser humano nace con la potencialidad de ejercer la violencia; sin embargo, ni los modelos biologicistas ni las posturas estructuralistas tienen en cuenta la visión psicosocial que estudia un proceso fundamental: las interacciones entre las personas. Si aceptamos y respaldamos la violencia, es debido a que nuestro entorno nos demuestra que su eficacia es deseable y no a que estemos predeterminados para ello. Con la realización de este trabajo hemos pretendido aportar un poco de luz en el estudio del proceso de legitimación de la violencia. La violencia se

aprende y su legitimación se interioriza en el transcurso de la socialización, por ello, el estudio de los factores que facilitan su práctica, como puede ser la actitud de su justificación, puede colaborar en el fomento de su deslegitimación.

Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA

- Abercrombie, N.; Hill, S. y Turner, B. S. (1992). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Cátedra.
- Adorno, T. W.; Frenkel-Brunswick, E.; Levinson, D. J. y Sandford, R. N. (1965). *La personalidad autoritaria*. Buenos Aires: Proyección.
- Alberdi, I. y Matas, N. (2002). *La violencia doméstica en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Alemaný Briz, J. M^a. (2000). Mecanismos de justificación de la violencia y cultura de paz. *Revista de Fomento Social*, 55, 419-433.
- Allport, F. H. (1924). *Social Psychology*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Allport, G. W. (1984) *¿Qué es la personalidad?* Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
- Allport, G. W. (1988). *La persona en Psicología. Ensayos escogidos de G. W. Allport*. México D.F.: Trillas.
- Alonso Valera, J. (2003). *Guerra y terrorismo, el lenguaje bélico del poder*. Obtenido el 10 de Diciembre de 2007 en: <http://www.rebellion.org/medios/030404javalera.htm>.
- Alzate, R. (1998). *Análisis y resolución conflictos: Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Amis, M. (2003). En el palacio final. Artículo aparecido en el diario *El País*, el 11 de Marzo de 2003.
- Andreu, J. M.; Peña, M^a. E. y Graña, J. L. (2001). Agresividad y aceptabilidad de la agresión en jóvenes y adolescentes de ambos sexos. *Clínica y Salud*, 12, 2, 271-284.
- Archer, J. and Haigh, A. (2003). Beliefs about Aggression among Male and Female Prisoners. *Aggressive Behavior*, 23, 405-415.
- Aronson, E. (1972). *El animal social*. Madrid: Alianza.
- Astin, S.; Redston, P. and Campbell, A. (2003). Sex differences in social representation of aggression: Men justify, women excuse? *Aggressive Behavior*, 29, 128-133.
- Bandura, A. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal, D.L.
- Baron, R. A. and Richardson, D. R. (1994). *Human aggression*. New York: Plenum Press.

- Baumrind, D. (1991). Parenting Styles and Adolescent Development. En J. Brooks-Gunn, R. Lerner and A. L. Petersen (eds.), *The Encyclopedia of Adolescence* (746-758). New York: Garland.
- Bengoechea Bartolomé, M. (coord.) (2007). *Informe anual del Observatorio estatal de violencia sobre la mujer*. Obtenido el 16 de Diciembre de 2007 en http://www.observatorioviolencia.org/upload_images/File/DOC1184747918_Informe%20Anual%2028%20junio%202007.pdf.
- Berger P. A. y Luckman, T. (1968/1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Berkowitz, L. (1956). The Concept of Aggressive Drivers: Some Additional considerations. En L. Berkowiz (comp.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 2. New York: Academic Press.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its Causes, Consequences and Control*. Philadelphia. Temple University Press.
- Berkowitz, L. (1994). Is something missing? Some observations prompted by the cognitive-neoassociationist view of anger and emotional aggression. En L. R. Huesmann (ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (35-57). New York: Plenum.
- Birnbacher, D. (1984). Social Justice and the Legitimation of Aggressive Behavior. En A. Mummendey (ed.), *Social Psychology of Aggression: From Individual Behavior to Social Interaction* (157-170). Berlin: Springer-Verlag.
- Bobbio, N.; Matteucci, N. y Pasquino, G. (dir.) (1976/1995). *Diccionario de política*. Madrid: Siglo XXI.
- Boletín Oficial del Estado (1994). Resolución de 7 de Septiembre de 1994: Orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes. En *BOE*, 23 de Septiembre, 1994, n° 228, 7400-7403.
- Braine, L. G.; Pomerantz, E.; Sorber, D. and Krantz, D. H. (1991). Conflicts with Authority: Children's Feelings, Actions, and Justifications. *Developmental Psychology*, 27, 829-840. (Tomado de Turiel, 2002).
- Braña, T.; Olea, J.; Varela, J. y San Martín, R. (1994). Clasificación de episodios agresivos: Percepción dimensional o categórica. *Psicothema*, 6, 2, 197-205.
- Breackwell, G. M. (1997). *Coping with Aggressive Behaviour*. Leicester: British Psychological Society.

- Brody, G. H. and Shaffer, D. R. (1982). Contributions of Parents and Peers to Children's Moral Socialization. *Developmental Review*, 2, 31-75.
- Bruner, J. (1982). Psicología social y percepción. En J. R. Torregrosa y E. Crespo, *Estudios básicos de psicología social* (143-157). Barcelona: Hara.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido: La constitución del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.
- Buckle, S. (1995). El Derecho Natural. En P. Singer (ed.), *Compendio de ética* (235-252). Madrid: Alianza Diccionarios.
- Buss, A. (1978). On the Relationship between Causes and Reasons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 9, 1458-1461.
- Buss, A. and Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 3, 452-459.
- Campbell A.; Muncer, S. and Coyle, E. (1991). Social Representation of Aggression as an Explanation of Gender Differences: A Preliminary Study. *Aggressive Behavior*, 18, 95-108.
- Cantor, N. y Mischel, W. (1979). Prototypes in Person Perception En L. Berkowitz (comp.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 2 (3-52). New York: Academic Press.
- Casares, J. (1994). *Diccionario ideológico de la lengua española: de la idea a la palabra, de la palabra a la idea*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Ceballos, E. y Rodrigo, M^a. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M^a. J. Rodrigo y J. Palacios (coord.), *Familia y desarrollo humano* (225-244). Madrid: Alianza.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2005). *Tabaquismo y nueva normativa anti-tabaco. Estudio n° 2627 de 16 de Noviembre de 2005*. Madrid: CIS.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2006). *Tabaquismo y nueva normativa anti-tabaco 2006. Estudio n° 2665 de 15 de Noviembre de 2006*. Madrid: CIS.
- Cerezo Ramírez, F. (2001). *La violencia en las aulas: Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Christopher, P. (1994). *The Ethics of war and Peace: And Introduction to Legal and Moral Issues*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Cisneros Britto, M^a. P. Sociedad y cultura. En R. Reyes (dir.), *Diccionario crítico de Ciencias Sociales*. Obtenido el 10 de Febrero de 2007 en http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/S/sociedad_cultura.htm.
- Clarke, D. D. (1984). The Sequential Analysis of Action Structure. En M. V. Cranach and R. Harré (eds.), *The Analysis of Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corsi, J. (1994). Violencia familiar: *Una Mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Buenos Aires: Paidós.
- Cranach, M. V. and Harré, R. (eds.) (1982). *The Analysis of Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cubero Venegas, C. M^a. (2004). La disciplina en el aula: reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4, 2, 1-39. Obtenido el 29 de Diciembre de 2007 en <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2004/archivos/comunicacion.pdf>.
- Díaz Aguado, M^a. J. (dir.) (1994). *Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz Aguado, M^a J. y Medrano, C. (1995). *Educación y razonamiento moral: Una aproximación constructivista para trabajar los contextos transversales*. Madrid: Ediciones Mensajero.
- Díaz Aguado, M^a. J. (2002). *Programa para prevenir la violencia entre las mujeres construyendo la igualdad*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Díaz Aguado, M^a. J. (2004a). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia: La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. Vol.1*. Madrid: INJUVE.
- Díaz Aguado, M^a. J. (2004b). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia: La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Programa de intervención y estudio experimental. Vol.2*. Madrid: INJUVE.
- Díaz Aguado, M^a. J. (2004c). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia: La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Intervención a través de la familia. Vol.3*. Madrid: INJUVE.
- Díaz Aguado, M^a. J. (2006a). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.
- Díaz Aguado, M^a. J. (2006b). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia: Una guía para ayudar a la familia y a la escuela a detectar, prevenir y*

- tratar los problemas relacionados con el acoso escolar y otras formas de violencia.* Madrid: Dirección General de Familia, Comunidad de Madrid.
- Dollard, J.; Doob, L.; Miller, N.; Mowrer, O. H. and Sears, R. (1939/1998). *Frustration and Aggression*. Londres: Routledge.
- Domènech i Argemí, M. e Iñiguez Rueda, L. (2003). La construcción social de la violencia. *Atenea Digital*, 2. Obtenido el 20 de Diciembre de 2007 en <http://blues.uab.es/athenea/num2/domenech.pdf>.
- Dubois, N. (2003). *A Sociocognitive Approach to Social Norms*. Londres: Routledge.
- Einstein, A. y Freud, S. (1932). ¿Por qué la guerra? En *Obras completas de Freud*, vol. 22 (179 - 198). Buenos Aires: Amorrortu.
- Enesco, I.; Deval, J.; Navarro, A.; Villuendas, D.; Sierra, P. y Pañaranda, A. (1985). *La comprensión de la organización social en niños y adolescentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- EPOCH-Worldwide-Rädda Barnen (1996). *Golpear a las personas es incorrecto: Los niños y las niñas también son personas*. Estocolmo: Epoch Worlwide y Rädda Barnen.
- Eron, L. D. (1987). The Development of Aggressive Behavior from the Perspective of a Developing Behaviorism. *American Psychologist*, 42, 5, 435-442.
- Escámez, J. (1993). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau.
- Fernández, M. P.; Sánchez, A. y Beltrán, J. A. (2004). Análisis cualitativo de la percepción del profesorado y de las familias sobre los conflictos y las conductas agresivas entre escolares. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 483-504.
- Fernández Villanueva, C. (1985). *Socialización infantil y clase social*. Madrid: Editorial Complutense.
- Fernández Villanueva, C. (1999). *Jóvenes violentos: Causas psicológicas de la violencia en grupo*. Barcelona: Icaria.
- Fernández Villanueva, C. (2007). Violencia y agresiones: pinceladas para una nueva perspectiva psicosocial interaccionista. En J. Romay (ed.), *Perspectivas y retrospectivas de la Psicología Social en los albores del siglo XXI* (163-170). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fernández Villanueva, C.; Domínguez Bilbao, R.; Revilla Castro, J. C. y Anagnostou, A. (2004). Formas de legitimación de la violencia en TV. En *Política y Sociedad*, 41, 1, 183-199.

- Fernández Villanueva, I. (2005). La justificación de la violencia como herramienta para resolver conflictos cotidianos entre menores. En J. Romay y R. García, *Psicología social y problemas sociales, vol.3: Psicología jurídica, de la violencia y de género* (189-194). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fernández Villanueva, I. (2008). *Justificación y legitimación de la violencia en la infancia*. Tesis Doctoral.
- Ferrer, V.; Bosch, E. y Riera, T. (2006). Las dificultades en la cuantificación de la violencia contra las mujeres en la pareja: análisis psicosocial. *Intervención psicosocial*, 15, 2, 181-201.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7, 117-140. (Tomado de Morales, 1998).
- Festinger, L. (1957/1975). *Teoría de la disonancia cognitiva*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: UNESCO.
- Fiske, S. and Taylor, Shelley E. (1984). *Social Cognition*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Forgas, J. P.; Brown, L. B. and Menyhart, J. (1980). Dimension of Aggression: The Perception of Aggressive Episode. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 215-227.
- Fournier, M.; De los Ríos, R.; Orpinas, P. y Piquet-Carneiro, L. (1999). Estudio Multicéntrico sobre Actitudes y Normas Culturales frente a la Violencia (Proyecto ACTIVA): Metodología. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 5, 4/5, 222-232.
- Fraczek, A. (1985). Moral Approval of Aggressive Acts: A Polish-Finnish Comparative Study. En *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 16, 1, 41-54.
- Fraczek, A. and Kirwil, L. (1992). Family Life and Chile Aggression: Studies on Some Socialization Conditions for Development of Aggression. En A. Fraczek and H. Zumkley (eds.), *Socialization and Aggression* (153-170). Berlín: Springer-Verlag.
- Freud, S. (1948). *Más allá del principio del placer*. Madrid: Alianza.
- Frías, M.; Corral, V.; Arizmendi, E. y Contreras, M. (1998). Determinantes del maltrato infantil: Un modelo ecológico. *Revista Chilena de Psicología*, 1, 19, 63-74.
- Galdames, S. y Arón, A. M^a. (2007). Construcción de una escala para medir creencias legitimadoras de violencia en la población infantil. *Psykhé*, 16, 1, 15-25.
- Galtung, J. (1984). *¿Hay alternativas? Cuatro caminos hacia la paz y la seguridad*. Madrid: Tecnos.

- García Escobar, J.. *Violencia masculina: Pautas para la intervención social*. Obtenido el 10 de Diciembre de 2007 en http://lopezmateos.com/udc/dos/violencia_masculina.pdf.
- García Hernández, M^a. D.; Ramírez Rodríguez, G. y Lima Zamora, A. (1998). La construcción de valores en la familia. En M^a. J. Rodrigo y J. Palacios (coords.), *Familia y desarrollo humano* (201-221). Madrid: Alianza.
- García Madruga, J. A. y Pardo de León, P. (1999). *Psicología evolutiva, II*. Madrid: UNED.
- García Silberman, S. y Ramos Liria, L. (1998). *Medios de comunicación y violencia*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Garrido, E.; Masip, J. y Herrero, M^a. C. (2006). *Psicología Jurídica*. Madrid: Pearson Educación.
- Garrido Genovés, V. (1987). *Delincuencia juvenil*. Madrid: Alhambra.
- Garzón Pérez, A. y Rodríguez González, A. (1989). El individuo y los procesos colectivos. En J. Mayor y J. L. Pinillos, *Tratado de Psicología General: Creencias, actitudes y valores (vol. 7)*. Madrid: Alambra.
- Giner, S.; Lamo de Espinosa, E. y Torres, C. (1998). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza.
- Goetze, D. and Smith, C. A. (2000). Reports of Ethnic Violence as Spurs to Conflict Mobilization. *Research Papers: Human Rights Conflict Prevention Centre: Human Rigths and Creative Breakthrough in Bosnia and in the Balkans, 1, 2*.
- Goffman, E. (2006). *Frame Análisis: Los marcos de la experiencia*. Madrid: CIS.
- Goffman, E. (1961). *Asylums*. New York: Anchor. (Tomado de Garrido, 1987).
- Goiburu López de Munain, J. (1996). *Fuertes contra la violencia*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gómez Mendoza, M. A. (1999). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo. Definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas, 20*. Obtenido el 5 de Abril de 2007 en <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/index.htm>.
- Grusec, J. E. and Goodnow, J. J. (1994). Impact of Parental Discipline Methods on the Chid's Internalization of Values: A Reconceptualization of Current Points of View. *Developmental Psychology, 30, 1, 4-19*.
- Guallar, A.; Balaguer, I. y Castillo, I. (1997). *La atribución: teorías, investigación y evaluación*. Valencia: Nau Libres.

- Guillote, A. (2003). *Violencia y educación: incidentes, incivildades y autoridad en el contexto escolar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Harré, R. (1979). *El ser social: Una teoría para la psicología social*. Madrid: Alianza.
- Harvey, J. and Tucker, J. (1979). On Problems with the Cause-Reason Distinction in Attribution Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 9, 1441-1446.
- Heider, F. (1946). Attitudes and Cognitive Organization. *The Journal of Psychology*, 21, 107-112. Obtenido el 3 de Enero de 2007 en http://www.radford.edu/~jaspelme/gradsoc/cognitive_dissonance/heider%201949.pdf.
- Heider, F. (1982). La percepción del otro. En J. R. Torregrosa y E. Crespo, *Estudios básicos de Psicología Social*. Barcelona: Hera.
- Helson, H. (1959). Adaptation-level Theory. En S. Koch (ed.), *Psychology: A Study of a Science, vol. 1: Sensory, Perceptual and Psychological Foundations*. New York: McGraw Hill. (Tomado de Mayor y Pinillos, 1989).
- Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía: Implicaciones para la atención y la justicia*. Barcelona: Idea Books.
- Hovland, C. I. and Sherif, M. (1952). Judgmental Phenomena and Scales of Attitude Measurement: Item Displacement in Thurstone Scales. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 822-832. (Tomado de Mayor y Pinillos, 1989).
- Huesmann, L. R. and Guerra, N. (1997). Children's Normative Beliefs about Aggression and Aggressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 408-419.
- Huesmann, L. R.; Guerra, N. G.; Millar, L. S. and Zelli, A. (1992). The Role of Social Norms in the Development of Aggressive Behavior. En A. Fraczek y H. Zumkley (eds.), *Socialization and Aggression* (139-152). Berlin: Springer-Verlag.
- Inman, M. L.; Baron, R. S. (1996). The Influence of Prototypes on Perceptions of Prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 727-739.
- Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid (2004). *Anuario estadístico de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Economía e Innovación Tecnológica. Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid.
- Instituto Nacional de Estadística (2003). *Anuario estadístico de España 2002-2003*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Izquierdo, A. y Aragón, M^a. P. (2003). Algunos elementos de modificación de conducta en la agresión instrumental. *Surgam Godella*, 482, 55-62.

- Jain, R. (1989). Family Socialization and Violent Behaviour. En L. Pulkinnen and J. Martín Ramírez, *Aggression in Children* (105-112). Sevilla: Publicaciones Universidad de Sevilla.
- Janssens, J. and Dekovic, M. (1997). Chile Rearing, Prosocial Moral Reasoning, and Prosocial Behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 20 (3), 509-527.
- Jares, X. (1991). *Educación para la paz: Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Jiménez Burillo, F. (1991). *Psicología social*. Madrid: Ediciones Académicas.
- Jiménez Burillo, F. (coord.) (2006). *Psicología de las relaciones de autoridad y de poder*. Barcelona: UOC.
- Jones, E. E. and Davis, K. E. (1965). From Acts to Dispositions: The Attributions Process in Person Perception. En L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 2 (219-266). New York: Academic Press.
- Jones, E. E. and Harris, V. A. (1967). The attribution of attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 3, 1-24.
- Jones, E. E. and McGillis, D. (1976). Correspondent Inference and the Attribution Cube: A Comparative Reappraisal. En J. H. Harvey; W. J. Ickes y R. F. Kidd (eds.), *New Directions in Attribution Research*, vol.1 (389-420). New York: Erlbaum.
- Jones, E. E. and Thibaut, J. W. (1958). Interaction Goals as Bases of Influence in Interpersonal Perception. En R. Taguiri and L. Petrullo (eds.), *Person Perception and Interpersonal Behavior* (151-178). Stanford: Stanford University Press.
- Kandel, E. (1997). *Understanding Violence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kelley, H. H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychologist*, 28, 107-128.
- Kirwil, L. (1989). Children's Aggressiveness in a Context of Parental Justifications of Violence. En L. Pulkinnen and J. Martín Ramírez, *Aggression in Children*. Sevilla: Publicaciones Universidad de Sevilla.
- Kitsuse, J. I. (1962). Societal reactions to deviant behavior: Problems of theory and method. *Social Problems*, 9(4), 248-248. (Tomado de Garrido, 1987).
- Kohen, R. C. (2001). La comprensión infantil de la actividad prescriptiva de la autoridad. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA*, 1, 95-111.
- Kohlberg, L. (1983). *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*. Basel (Switzerland): S. Karger AG.

- Krahé, B. (2001). *The Social Psychology of Aggression*. East Sussex: Psychology Press.
- Lagerspetz, K. and Westman, M. (1980). Moral Approval of Aggressive Acts: A preliminary investigation. *Aggressive Behavior*, 6, 119-130.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: Educar para la paz*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Lemert, E. M. (1951). *Social Pathology*. New York: McGraw Hill. (Tomado de Garrido, 1987).
- Lemert, E. M. (1967). *Human Deviance, Social Problems and Social Control*. New York: Prentice Hall. (Tomado de Garrido, 1987).
- Lewin, K. (1998). *La teoría del campo en la ciencia social*. Barcelona: Paidós.
- Lewontin, R. C.; Rose, S. y Kamin, L. J. (1987). *No está en los genes: Racismo, genética e ideología*. Barcelona: Crítica.
- Locke, D. and Pennington, D. (1982). Reasons and other Causes: Their Role in Attribution Processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 2, 212-223.
- Loeber, R. and Stouthamer, M. (1998). Development of Juvenile Aggression and Violence: Some common Misconceptions and Controversies. *American Psychologist*, 53, 242-259.
- López Novo, J. P. (1998). Institucionalización. En S. Giner; E. Lamo de Espinosa y C. Torres (eds.), *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza.
- Lorenz, H. (1967). *On Aggression*. New York: Bantam Books.
- Luciano, M. C.; Gómez, I. y Valdivia, S. (2002). Consideraciones acerca del desarrollo de la personalidad desde un marco funcional-contextual. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2, 173-197.
- MacCoby, E. E. and Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-Child interaction. En E. M. Hetherington y P. H. Mussen (eds.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 4. New York: Wiley.
- Martín Baró, I. (1983). *Acción e ideología: Psicología social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA.
- Martín Baró, I. (1989). *Sistema, grupo y poder: Psicología Social desde Centroamérica (II)*. San Salvador: UCA.
- Martín Morillas, J. M. (2003). *Los sentidos de la violencia*. Granada: Ediciones de la Universidad de Granada. Eirene, Instituto de la Paz y los Conflictos.
- Martín Ramírez, J. (1991). Similarities in attitudes toward interpersonal aggression in Finland, Poland and Spain. *Journal of Social Psychology*, 13, 737-739.

- Martín Ramírez, J. (1993). Acceptability of Aggression in Four Spanish Regions and a Comparison with other European Countries. *Aggressive Behavior*, 19, 185-197.
- Martín Ramírez, J. (2003). Moral Approval of Aggressive Acts by Urban Students: A Cross-National Study on four Continents. En J. Martín Ramírez, *Human Aggression: A Multifaceted Phenomenon*. Madrid: CENTREUR.
- Martín Ramírez, J. and Takehiro, F. (2003). Cross-Cultural Study of Attitudes towards Interpersonal Aggression. En J. Martín Ramírez, *Human Aggression: A Multifaceted Phenomenon*. Madrid: CENTREUR.
- Martín Serrano, M. (1998). Factores socioantropológicos: Significados que tiene la vinculación que se ha establecido entre juventud y violencia. En *Estudios de Juventud*, 42, 9-15.
- Mass, A. and Köhnken, G. (1989). Eyewitness Identification: Simulating the “Weapon Effect”. *Law and Human Behavior*, 13, 317-408. (Tomado de Garrido, Masip y Herrero, 2006).
- Mayor, J. y Pinillos, J. L (1989). *Tratado de Psicología General: Creencias, actitudes y valores (vol.7)*. Madrid: Alhambra.
- Mayor Zaragoza, F. (1999). UNESCO 2000: Año Internacional de la Cultura de Paz. *El correo de la UNESCO*, Enero, 1999.
- McAlister, A.; Sandström, P.; Puska, P.; Veijo, A.; Chereches, R. and Heidmets, L. T. (2001). Attitudes towards War, Killing, and Punishment of Children among Young People in Estonia, Finland, Romania, the Russian Federation, and the USA. *Bulletin of the World Health Organization*, 79, 382-387. Obtenido el 26 de Mayo de 2006 en [http://www.who.int/bulletin/archives/79\(5\)382.pdf](http://www.who.int/bulletin/archives/79(5)382.pdf).
- McMahan, J. (1995). Guerra y paz. En P. Singer (ed.), *Compendio de ética*. Madrid: Alianza Diccionarios.
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- Merton, R. K. (1948). The Self-fulfilling Prophecy. *Antioch Review*, 8, 193-210. (Tomado de Smith y Mackie, 1995).
- Merton, R. K. (1960). *Teoría social y estructura social: Cuatro estudios*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Mestre, M. V.; Samper, P.; Tur, A. y Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54, 4, 691-703.

- Ministerio de Educación y Cultura (1990). *Información: LOGSE*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación y Cultura (1997). *Información: Desarrollo de la LOGSE. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Monks, C: Ortega Ruiz, R. and Torrado Val, E. (2002). Unjustified Aggression in Preschool. *Aggressive Behavior*, 28, 458-476.
- Montero, J. (2006). Feminismo: un movimiento crítico. *Intervención psicosocial*, 15, 2, 167-180.
- Morales, J. F. (ed.) (1998). *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Moreno Martín, F. (1991a). *La socialización bélica: Estudio empírico en Centroamérica y España*. Madrid: Editorial Complutense. Colección Tesis Doctorales.
- Moreno Martín, F. (1991b). *Infancia y guerra en Centroamérica*. San José: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Moreno Martín, F. y Jiménez Burillo, F. (coords.) (1992). *La guerra: realidad y alternativas*. Madrid: Editorial Complutense de Madrid.
- Moreno Martín, F. (1995). Identidad y violencia política. En J. A. Younis, *Cultura, psicología y problemas sociales* (151-164). Las Palmas: Nogal Ediciones.
- Moreno Martín, F. (1996). Explicaciones de la violencia: Vías ciegas para la intervención. *Energía, carácter y sociedad*, 14 (1 y 2), 165-178.
- Moreno Martín, F. (1999a). La violencia en la pareja. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 5, 4/5, 245-258.
- Moreno Martín, F. (1999b). Actitudes autoritarias y violencia en Madrid. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 5, 4/5, 286-294.
- Moreno Martín, F. (2001). Violencia y salud pública. En A. Sarriá (ed.) *Promoción de la salud en la comunidad* (383-402). Madrid: UNED.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología social, I: Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona: Paidós.
- Mullen, P. E. and Maack, L. H. (1985) Jealousy, Pathological Jealousy and Aggression. En D. P. Farrington and J. Gunn (eds.), *Aggression and Dangerousness* (103–126). London: Wiley.
- Nelson, R. and Tedeschi, J. (eds). (1993). *Aggression and violence: Social Interactionist Perspectives*. Washington DC: American Psychological Association.

- Nisan, M. (1996). Development of the distinction among the “desirable”, morality and personal preference. *Social Development*, 5, (3), 219-229.
- Nisbett, R. E.; Caputo, C.; Legant, P. and Marecek, J. (1973). Behavior as Seen by the Actor and as Seen by the Observer. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 2, 154-164.
- Oceja, L. V. y Fernández Dols, J. M. (1998). ¿Por qué obedecemos las leyes? Una exploración de los fundamentos valorativos del comportamiento normativo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 193-205.
- Oceja, L. V.; Fernández, J. M.; González, A.; Jiménez, I. y Berenguer, J. (2001). ¿Por qué cumplimos las normas? Un análisis psicosocial del concepto de legitimidad. *Revista de Psicología Social*, 16, 1, 21-41.
- Oceja, L. V. y Jiménez, I. E. (2001). Hacia una clasificación psicosocial de las normas. En *Estudios de Psicología*, 22, 2, 227-242.
- Olweus, D. (1995). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell.
- Organización Mundial de la Salud (2003). *Aplicación de las recomendaciones del Informe mundial sobre la violencia y la salud*. 56ª Asamblea Mundial de la Salud. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Organización Panamericana de la Salud (1996). *Normas culturales y actitudes respecto a la violencia en ciudades seleccionadas de la región de las Américas y de España*. Proyecto de Investigación Internacional.
- Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: Resumen*. Washington: Organización Mundial de la Salud.
- Osgood, C. E. y Tannenbaum, P. and H. (1955). The Principle of Congruity in the Prediction of Attitude Change. *Psychological Review*, 62, 42-55.
- Papalia, D. E. y Wendkos Olds, S. (1990). *Psicología*. Madrid: McGraw-Hill.
- Parsons, Talcott (1966/1976). *El sistema social*. Madrid: Alianza.
- Parsons, T.; Shils, E.; Naegle, K. D. and Pitts, J. R. (1961). *Theories of Society*. New York: The Free Press of Glencoe Inc.
- Pepitone, A. (1976). Social Psychology Perspectives on Crime and Punishment. *Journal of Social Issues*, 31, 197-216.
- Pettigrew, T. F. (1979). The Ultimate Attribution Error: Extending Allport's Cognitive Analysis of Prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5, 461-176.

- Pettit, P. (1981). On actions and Explanations. En C. Antaki (ed.), *The Psychology of Ordinary Explanations of Social Behaviour*. Londres: Academic Press Inc.LTD.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Felix Alcan.
- Piaget, J. (1947). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Ed. Psique.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3, 1, 1-42. Obtenido el 5 de Abril de 2007 en <http://web.jet.es/pinuel.raigada/A.Contenido.pdf>.
- Potter, M. C. (1966). Sobre el reconocimiento perceptivo. En J. Bruner, *Investigaciones sobre desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Rio Editor.
- Pulkkinen, L. (1987). Offensive and Defensive Aggression in Humans: A Longitudinal Perspective. *Aggressive Behavior*, 13, 197-212.
- Ramonedá, J. (2001). Las relaciones entre nihilismo y religión: Sobre las causas de la violencia. Artículo aparecido en el diario *El País*, el 4 de Octubre de 2001.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española (22ª ed.)*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas (1ª ed.)*. Madrid: Santillana.
- Rodrigo, M. (2003). La narrativización de la violencia. *Quaderns del CAC*, 17, 15-20. Obtenido el 20 de Febrero de 2007 en <http://www.audiovisualcat.net/publicaciones/Q17casrodrigo.pdf>.
- Rodrigo, Mª. J. y Palacios, J. (coords.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Ros, M. y Gouveia, V. V. (coords.) (2001). *Psicología social de los valores humanos: Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. En E. Rosch y B. B. Lloyd (eds.), *Cognition and Categorization* (27-48). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rosenthal, R. y Jaconson, L. (1968/1980). *Pigmalión en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.
- Ross, L. (1977). The Intuitive Psychologist and his Shortcomings: Distortions in the Attribution Process. En L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol 10 (173-220). New York: Academic Press.

- Rule, B. G. and Ferguson, T. J. (1984). The Relations among Attribution, Moral Evaluation, Anger and Aggression in Children and Adults. En Amélie Mummendey (ed.), *Social Psychology of Aggression: From Individual Behavior to Social Interaction* (143-155). New York: Springer-Verlag.
- Sabucedo, J.; Blanco, A. and De la Corte, L. (2003). Beliefs which Legitimaze Political Violence against the Innocent. *Psicothema*, 4, 15, 550-555.
- Saffioti, H. I. B. (1999). Já se mete a colher em briga de marido e mulher. *São Paulo em Perspectiva*, 13, 4. Obtenido el 28 de Febrero de 2007 en http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88391999000400009.
- Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- Sarantakos, S. (2004). Deconstructing Self-Defense in Wife-to-Husband Violence. *The Journal of Men's Studies*, 12, 3, 277-296.
- Schwartz, S. H. and Bilsky, W. (1992). Toward a Theory of the Universal Content and Structure of Values: Extensions and Cross-Cultural Replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.
- Shaver, Kelley G. (1985). *The Attribution of Blame: Causality, Responsibility, and Blameworthiness*. New York: Springer-Verlag N.Y. Inc.
- Singer, P. (ed.) (1995). *Compendio de ética*. Madrid: Alianza Diccionarios.
- Smith, E. R. y Mackie, D. M. (1995). *Psicología Social*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Snyder, M. (1981). On the Self-perpetuating Nature of Social Stereotypes. En D. Hamilton (ed.), *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behavior*. Hillsdale, L.: Erlbaum. (Tomado de Morales, 1998).
- Soria, M. A. (2003). *Psicología social: Introducción teórica y procesos básicos (I)*. Barcelona: Scire/Balmes.
- Sorokin, P. A. (1966/1969). *Sociedad, cultura y personalidad: Su estructura y su dinámica: Sistema de Sociología general*. Madrid: Aguilar.
- Tajfel, H. (1972). La catégorization sociale. En S. Moscovici (ed.), *Introduction a la Psychologie Sociale*, vol. 1 (272-302). Paris : Larousse.
- Tajfel, H. (1981). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Tajfel, H. (1989). Aspectos cognitivos del prejuicio. En J. Mayor y J. L. Pinillos, *Tratado de Psicología General: Creencias, actitudes y valores (vol. 7)*. Madrid: Alhambra.

- Takehiro, F.; Takaya, K.; Andreu, J. M. and Martín, J. (1999). Justification of Interpersonal Aggression in Japanese, American and Spanish Studies. En *Aggressive Behavior*, 25, 185-195.
- Tedeschi, J. T. (ed.) (1981). *Impression Management Theory and Social Psychological Research*. New York: Academic Press. (Tomado de Smith y Mackie, 1995).
- Torregrosa, J. R. (1982). Emociones, sentimientos y estructura social. En J. R. Torregrosa y E. Crespo, *Estudios básicos de Psicología Social* (185-199). Barcelona: Hora.
- Torregrosa, J. R. y Fernández Villanueva, C. (1982). La interiorización de la estructura social. En J. R. Torregrosa y E. Crespo, *Estudios básicos de Psicología Social*. Barcelona: Hora.
- Triandis, H. C. (1994). *Culture and social behavior*. New York: McGraw Hill.
- Triandis, H. C. (1996). The Psychological Measurement of Cultural Syndromes. *American Psychologist*, 51, 4, 407-415.
- Turiel, E. (2002). *The Culture of Morality: Social Development, Context and Conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO (1989). *El Manifiesto de Sevilla: Difundido por decisión de la Conferencia general de la UNESCO en su vigésimo quinta sesión*. París: UNESCO. Unidad Cultura de Paz. Comunicación e Información.
- Villalón Bravo, M. (1987). Conducta y juicio moral: El proceso de interiorización de normas entre 3 y 7 años. *Anuario de Psicología*, 36/37, 1-2, 109-125.
- Van Soest, D. (1997). *The Global Crisis of Violence: Common Problems, Universal Causes, Shared Solutions*. Washington, D.C.: National Association of Social Workers.
- Vidal-Folch, X. (2003). Esta guerra es inmoral. Artículo aparecido en el diario *El País*, el 20 de marzo de 2003.
- Von Wright, G. H. (1970). *Norma y acción: una investigación lógica*. Madrid: Tecnos.
- Weber, M. (1977). *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wittgenstein (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell. (Tomado de Mayor y Pinillos, 1989).
- Younis, J. A. (1999). *Violencia contra las mujeres y transformación social*. Las Palmas de Gran Canaria: Instituto Psicosocial Manuel Alemán Álamo.

Zimbardo, P. G. (1969). *The Human Choice: Individuation, Reason and Order versus Desindividuation, Impulse and Chaos. Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press. (Tomado de Morales, 1998).

Anexo
s

ANEXO 4.1

DATOS DE LOS MENORES NACIDOS EN LA COMUNIDAD DE MADRID ENTRE 1993 Y 1997

Tabla 1: Relación nacimientos en función del sexo en la Comunidad de Madrid. Fuente: Anuario Estadístico CAM

Edad	Año nacimiento	Curso en 2004	Núm.nacimientos	
			Niños	Niñas
11 años	1993	6º Primaria	25.528	23.971
		Total 6º	49.499	
10 años	1994	5º Primaria	24.781	22.906
		Total 5º	47.687	
9 años	1995	4º Primaria	24.321	22.685
		Total 4º	47.006	
8 años	1996	3º Primaria	24.265	23.226
		Total 3º	47.491	
7 años	1997	2º Primaria	25.120	23.606
		Total 2º	48.726	
		Total niños / niñas	124.015	116.394
		Total	240.409	

Tabla 2: Relación nacimientos en función del sexo en la Comunidad de Madrid. Fuente: Anuario Estadístico INE

Edad	Año nacimiento	Curso en 2004	Núm.nacimientos	
			Niños	Niñas
11 años	1993	6º Primaria	25.587	24.039
		Total 6º	49.626	
10 años	1994	5º Primaria	24.786	22.906
		Total 5º	47.692	
9 años	1995	4º Primaria	24.381	22.735
		Total 4º	47.116	
8 años	1996	3º Primaria	24.269	23.224
		Total 3º	47.493	
7 años	1997	2º Primaria	25.118	23.604
		Total 2º	48.722	
		Total niños / niñas	124.141	116.508
		Total	240.649	

ANEXO 4.2

DISTRIBUCIÓN DE LOS MENORES CUYOS PADRES COMPONEN LA MUESTRA

Tabla 1: Relación menores en función del colegio y el curso

Colegio	Curso					Total
	2º	3º	4º	5º	6º	
Gamo Diana	23	28	30	26	0	107
Agustina Díez	11	17	15	9	0	52
San Vicente	4	6	8	6	0	24
Francisco Carrillo	21	15	5	11	0	52
La Paloma	0	15	12	15	0	42
Aravaca	5	2	0	0	0	7
San Saturio	19	17	11	18	0	65
Ermita del Santo	1	17	11	18	2	49
Antoniorrobles	21	17	23	7	13	81
Total	105	134	115	110	15	479

Tabla 2: Relación menores en función del colegio y el sexo

		Sexo	
		Niño	Niña
Colegio	Gamo Diana	54	53
	Agustina Díez	30	22
	San Vicente	11	13
	Francisco Carrillo	28	24
	La Paloma	20	22
	Aravaca	2	5
	San Saturio	37	28
	Ermita del Santo	26	23
	Antoniorrobles	44	37
	Total	252	227

Tabla 3: Relación menores en función de la edad y el sexo

		Sexo	
		Niño	Niña
Edad	7	25	32
	8	62	58
	9	69	51
	10	58	57
	11	38	29
	Total	252	227

Tabla 4: Relación menores en función del colegio, el curso, el sexo y la edad

COLEGIOS	7			8			9			10			11		
	Curso	Niña	Niño	Curso	Niña	Niño	Curso	Niña	Niño	Curso	Niña	Niño	Curso	Niña	Niño
Gamo Diana	1			2	5	2	3	5	7	4	7	7	5	8	7
	2	9	4	3	13	3	4	9	8	5	6	7	6		
		13			23			29			27			15	
Agustina Díez	1			2	5	3	3	3	3	4	5	2	4	1	1
	2		3	3	4	7	4	2	4	5	1	5	5	1	2
													6		
San Vicente		3			19			12			13			5	
	1			2	1	2	3	1	2	4	3	1	5	3	1
	2	1		3	2	1	4	2	2	5	1	1	6		
Aravaca		1			6			7			6			4	
	1			2	1	1	3		1	4			5		
	2	4		3			4			5			6		
San Saturio		4			2			1							
	1			2	1	4	3	3	4	4	3	1	5	4	5
	2	8	6	3	2	8	4	2	5	5	5	4	6		
Francisco Carrillo		14			15			14			13			9	
	1			2	8	3	3	6	3	4	1	3	5	1	1
	2	4	6	3		6	4		3	5	4		6		3
Ermita del Santo		10			17			12			8			5	
	1			2	3	4	3	4	6	4	4	1	5	6	4
	2	1		3			4	2	4	5	3	6	6		1
Antoniorrobles		1			7			16			14			11	
	1			2	6	3	2		1	4	3	6	4		1
	2	6	5	3	7	4	3	1	5	5	2	1	5		4
La Paloma							4	8	5				6	4	9
		11			20			20			12			18	
	1			2			3	2	2	4	3	4	5	3	
TOTAL	2			3	8	3	4	1	4	5	5	7	6		
					11			9			19			3	

Tabla 5: Relación cuestionarios entregados y devueltos

Colegios	Cuestionarios entregados	Cuestionarios devueltos	% Devoluciones
Gamo Diana	350	107	30,57%
Agustina Díez	187	52	27,80%
San Vicente	75	24	32%
Francisco Carrillo	160	52	32,5%
Ntra.Srª La Paloma-Fdac.Lara	100	42	42%
Aravaca	140	7	5%
San Saturio	220	65	29,55%
Ermita del Santo	200	49	24,5%
Antoniorrobles	300	81	27%
Total	1732	479	

ANEXO 4.3

DESARROLLO Y GUIONES DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

- *Guión del grupo de discusión con los menores*

Se pide a los niños que dibujen un conflicto, algo malo que les haya pasado hoy, que no les haya gustado o por lo que se hayan sentido mal (por ejemplo, si se han peleado). Después se les propone una situación de juego y se observan sus interacciones mediante el procedimiento de la observación participante.

Bienvenida: nos presentamos. Se le explica con un lenguaje adecuado a su edad qué es un grupo de discusión y sobre qué vamos a hablar: *por qué los niños y niñas de su edad usan la violencia*. Recalcamos que cualquier opinión es válida y que pueden intervenir cuando lo crean oportuno. Destacamos que son datos absolutamente confidenciales y que se mantiene el anonimato de los participantes y se les pide permiso para grabar las intervenciones en cinta. Se introduce el tema pidiendo que se presenten uno por uno y que nos cuenten qué han dibujado (definir su propio conflicto).

Desarrollo: uno a uno se van presentando y explicando qué han dibujado y por qué. Se da paso a las intervenciones espontáneas, pidiendo a todos que participen y den su opinión. Siguiendo los ejemplos propuestos por ellos mismos (que estén relacionados con el tema), se profundizará en las ideas principales.

Despedida: una vez agotados los temas y recogida la información pertinente, se da por concluido el grupo de discusión. Se agradece su participación a cada uno de los niños y se les explica someramente qué utilidad van a tener los datos obtenidos.

Guión:

1.- *Socialización de la violencia:*

- Cuando un niño o niña de vuestra edad usa la violencia ¿de quién creéis que lo ha aprendido?

Preguntas de apoyo:

- ¿Creéis que actuará igual si están sus amigos delante? ¿Por qué?
- ¿Creéis que actuará igual si está su padre o su madre delante? ¿Por qué?
- Cuando uno pega, ¿por qué creéis que pega: para conseguir algo, para sentirse mejor, porque no lo piensa, para demostrar que es fuerte, para que sus amigos le quieran...? (*motivaciones, identidad grupal, presión social*)

2.- *Componente cognitivo de la violencia:*

- ¿Qué es para vosotros usar la violencia? (intencionalidad de la conducta y rasgos cognitivos)
- ¿Cómo es un niño o una niña violenta? (Error fundamental de atribución, estereotipos)

Preguntas de apoyo:

- ¿Quiénes usan más la violencia las niñas o los niños? ¿Hombres o mujeres?
- ¿De los niños, quiénes usan más la violencia, los mayores o los pequeños?
- ¿Cómo creéis que se siente la gente cuando usa la violencia (antes-durante-después)?
- ¿Qué creéis que piensa la gente cuando usa la violencia? (Sesgos de atribución, emoción, características individuales)

3.- *La violencia como venganza: (Analizar el componente cognitivo de la violencia desde el eje ataque-defensa y emocional-racional)*

Pongamos una situación:

“Un niño de vuestra clase pega habitualmente a un compañero, hasta que un buen día decide defenderse y pegar al niño cuando le ataca, ya que puede porque es más alto y fuerte que el niño que le pega.”

- ¿Qué os parece?
- ¿Esto es defensa o venganza?
- ¿En qué se diferencia una respuesta de defensa de una venganza?

Preguntas de apoyo:

- *Si un niño de vuestra edad usa la violencia para defenderse de otro:*

- ¿Es justificable, os parece bien o mal?
- ¿Qué te parecería si tú fueras el que se defiende?
- ¿Qué te parecería si tú le pegaras y él se defendiera? ¿Te parecería bien que él te pegara?
- ¿Qué harías tú entonces? (Eficacia del uso de la violencia y las alternativas de respuesta a los conflictos)

4.- *La eficacia de la violencia:*

- *La violencia se usa porque sirve, porque es eficaz. ¿Qué creéis vosotros?*
- Cuándo uno usa la violencia piensa que le va a servir para conseguir algo, ¿pero lo piensa antes o después de hacerlo?

5.- *Discurso social de la violencia:*

- ¿Qué os dicen vuestros padres respecto a la violencia? ¿Cuándo se puede usar?
 - ¿Qué os dicen otras personas sobre la violencia: los amigos y amigas, los profesores, los abuelos y los tíos? ¿Qué dicen en la televisión?
- (Comparar ambas respuestas y valorar las argumentaciones en cada caso, teniendo en cuenta cuáles son sus personas de referencia: la autoridad legítima)

- *Guión del grupo de discusión con los progenitores*

Bienvenida: nos presentamos y les hablamos sobre qué es un grupo de discusión y de qué vamos a hablar en éste. Se recalca que cualquier opinión es válida y que pueden intervenir cuando lo crean oportuno, que los datos son absolutamente confidenciales y que se mantiene el anonimato de los participantes. Se les pide permiso para grabar las intervenciones en cinta magnetofónica. Se introduce el tema pidiendo que se presenten uno por uno y que nos contesten a una pregunta:

Teniendo la experiencia de vuestras hijas e hijos y sus amigos y niños de su edad, ¿cuándo y por qué pensáis que usan la violencia?

Desarrollo: Uno por uno se van presentando y dando una primera opinión respecto al tema. Cuando ha terminado la ronda, se da paso a las intervenciones espontáneas, pidiendo a todos que participen y que den su opinión. Se les pide que ejemplifiquen con situaciones concretas y reales.

Despedida: Una vez agotados los temas y recogida la información necesaria, se da por concluido el grupo de discusión. Se agradece la participación de cada una de las personas y se les explica someramente qué utilidad van a tener los datos obtenidos.

Guión:

Tenemos que concretar a qué tipo de violencia nos referimos, ya que resultaría muy difícil y poco aclaratorio hablar de la violencia en términos generales. Se plantea una situación hipotética

que nos permita centrarnos en la violencia interpersonal ejercida entre niños, situando a los componentes del grupo como partícipes de tal situación:

“Tu hijo está en el parque jugando y tú estás allí con él. Él tiene juguetes, pero juega con otros niños. Uno de ellos tiene un juguete diferente al suyo. Él se lo pide, pero como no se lo da, tu hijo le pega un empujón y le tira al suelo.”

1.- Un *primer acercamiento* al tema nos permite conocer qué ejes y qué niveles se manejan en el discurso habitual y a qué se concede más o menos importancia, es decir, obtener un marco global del contexto del discurso. No se trata de extenderse en las explicaciones porque esto restaría fuerza e interés (y también argumentos) a preguntas posteriores más concisas.

- Ante una situación de conflicto en la que el niño actúa violentamente, ¿qué factores creéis que influyen para que esto sea así?

2.- Seguramente aquí se habrá hecho mención a la *eficacia* de la violencia. Si no es así, intentaremos introducir nosotros este aspecto: porque es clave en el uso del discurso de la violencia y para hablar de ello explícitamente desde el principio y no veladamente a lo largo de todo el debate. Podemos referirnos a algo que conecte con la eficacia o bien referirnos a ello directamente.

- ¿Consideráis que uno de los motivos por los que vuestro hijo actuaría violentamente sería la eficacia (refiriéndonos al ejemplo propuesto)?
- Es decir, en este caso, habría conseguido el juguete del otro niño. ¿En qué medida la consecución de un objetivo justificaría su actuación? ¿Creéis que existen otras razones para actuar violentamente?
- Imaginemos que su objetivo no es el juguete del otro niño, ¿qué objetivo considerarías lo suficientemente válido como para actuar violentamente, si es necesario, para su consecución?

Aquí estamos valorando hasta qué punto pervive el discurso *el fin justifica los medios*; partiendo de la definición de unos fines *institucionalizados* (o prescritos socialmente).

3.- Si aparece el tema de la *defensa*, se retoma y si no, se introduce (a colación de la eficacia):

- ¿Qué creéis que merece defensa, incluso violenta?
- ¿Transmitís a vuestros hijos otros medios de defensa que no sean violentos? ¿Cuáles? (*Puede aparecer el tema del relativismo cultural y la historicidad del término*)

4.- Valoración de cómo se entiende la defensa y qué se puede considerar un ataque previo: el otro niño le acaba de pegar un mordisco o le ha humillado o ha hablado previamente con su grupo de amigos... (*así se introduce el aspecto de la venganza*).

- Si nuestro hijo está respondiendo a un estímulo por parte del otro, ¿qué creemos que podría ser? (imaginemos que el padre se ha despistado un momento o no ve lo que ha sucedido antes del empujón).

5.- Supongamos que delante de tu hijo están sus amigos. ¿Cómo crees que esto influiría?

6.- Esta pregunta queda para el final porque después de la conversación, seguramente las respuestas que den serán más ricas porque ya habrán surgido en la conversación matices justificadores.

- ¿Qué le dices a tu hijo cuando ha pegado a otro?
- ¿Qué es lo que haces ante una situación así?

ANEXO 4.4

CATEGORIZACIÓN DE ASPECTOS RELEVANTES TRAS EL ANÁLISIS DE LA BIBLIOGRAFÍA, DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN Y DE LAS ENTREVISTAS INDIVIDUALES

- 1.- Ambigüedad
 - 1.1.- Admisión de la defensa violenta
 - 1.1.1.- Puedes responder con violencia
 - 1.1.2.- Debes responder con violencia
 - 1.2.- No admisión de la violencia
 - 1.3.- Ambivalencia: depende de la situación
 - 1.4.- Ambigüedad: ¿es legítima la defensa?
- 2.- Valores: ante una situación conflictiva:
 - 2.1.- Qué valores se transmiten
 - 2.1.1.- Dignidad
 - 2.1.2.- Respeto
 - 2.1.3.- Perdón-bondad
 - 2.1.4.- Empatía
 - 2.1.5.- Justicia
 - 2.1.6.- Eficacia
 - 2.1.7.- Equidad
 - 2.2.- Cambio evolutivo de los valores: ¿a qué se asocia este cambio?
- 3.- Forma de transmisión
 - 3.1.- Adaptación de la transmisión: evolución según la edad del niño
 - 3.1.1.- Cuando es más pequeño, más castigo
 - 3.1.2.- Cuando es más pequeño, más desaprobación grupal
 - 3.1.3.- Cuando es más pequeño, más legitimación moral
 - 3.1.4.- Cuando es mayor, más castigo
 - 3.1.5.- Cuando es mayor, más desaprobación grupal
 - 3.1.6.- Cuando es mayor, más legitimación moral
 - 3.1.7.- Se emplea el mismo método, pero de forma diferente
 - 3.2.- Para que el niño acepte la norma
 - 3.2.1.- Qué se aplica
 - 3.2.1.1.- Se aplica castigo
 - 3.2.1.2.- Se ejerce presión grupal
 - 3.2.1.3.- Se transmite la legitimación moral
 - 3.2.1.4.- Otra forma
 - 3.2.2.- Formas de castigo
 - 3.2.3.- Formas de desaprobación grupal
 - 3.1.3.1.- Comparación del que usa violencia con sus iguales violentos
 - 3.1.3.1.1.- Comparación positiva
 - 3.1.3.1.2.- Comparación negativa
 - 3.1.3.2.- Comparación del que usa violencia con sus iguales no violentos
 - 3.1.3.2.1.- Comparación positiva
 - 3.1.3.2.2.- Comparación negativa
 - 3.1.3.3.- Comparación del que no usa violencia con sus iguales violentos
 - 3.1.3.3.1.- Comparación positiva
 - 3.1.3.3.2.- Comparación negativa
 - 3.1.3.4.- Comparación del que no usa violencia con sus iguales no violentos
 - 3.1.3.4.1.- Comparación positiva
 - 3.1.3.4.2.- Comparación negativa

- 3.2.4.- Legitimación moral (¿a qué valores se asocia? –2.1.-)
 - 3.2.4.1.- Asociación a convencionalismo-costumbres
- 3.3.- Universalismo / particularismo
 - 3.3.1.- Transmisión normativa general
 - 3.3.1.1.- A través de castigo
 - 3.3.1.2.- A través de desaprobación grupal
 - 3.3.1.3.- A través de legitimación moral
 - 3.3.2.- Transmisión normativa vinculada a situación concreta
 - 3.3.2.1.- A través de castigo
 - 3.3.2.2.- A través de desaprobación grupal
 - 3.3.2.3.- A través de legitimación moral
- 3.4.- Momento de la transmisión
 - 3.4.1.- Transmisión antes de la agresión para defenderse
 - 3.4.2.- Transmisión después de la agresión para defenderse
 - 3.4.3.- Transmisión antes y después de la agresión para defenderse
 - 3.4.4.- Transmisión antes de la agresión para atacar
 - 3.4.5.- Transmisión después de la agresión para atacar
 - 3.4.6.- Transmisión antes y después de la agresión para atacar
- 3.5.- Mención de las consecuencias
 - 3.5.1.- Sí se mencionan las consecuencias de la defensa
 - 3.5.1.1.- Se mencionan las consecuencias positivas de la defensa para su hijo
 - 3.5.1.2.- Se mencionan las consecuencias negativas de la defensa para su hijo
 - 3.5.1.3.- Se mencionan las consecuencias positivas de la defensa para el otro niño
 - 3.5.1.4.- Se mencionan las consecuencias negativas de la defensa para el otro niño
 - 3.5.2.- No se mencionan las consecuencias de la defensa
 - 3.5.3.- Sí se mencionan las consecuencias del ataque
 - 3.5.3.1.- Se mencionan las consecuencias positivas del ataque para su hijo
 - 3.5.3.2.- Se mencionan las consecuencias negativas del ataque para su hijo
 - 3.5.3.3.- Se mencionan las consecuencias positivas del ataque para el otro niño
 - 3.5.3.4.- Se mencionan las consecuencias negativas del ataque para el otro niño
 - 3.5.4.- No se mencionan las consecuencias del ataque
- 3.6.- Variación en función de si es agredido o agresor
 - 3.6.1.- Importancia de la intencionalidad (“¿quién ha empezado?”)
 - 3.6.1.1.- Se intenta conocer quién ha empezado (ataca)
 - 3.6.1.2.- No se intenta conocer quién ha empezado (ataca)
 - 3.6.1.3.- Se aclara la pelea para desmontar la legitimación de la defensa
 - 3.6.1.4.- Se buscan alternativas para saber quién se siente atacado
 - 3.6.2.- Admisión de la conducta violenta
 - 3.6.2.1.- No se admite ni cuando mi hijo ataca ni cuando se defiende
 - 3.6.2.2.- Se admite cuando mi hijo ataca
 - 3.6.2.3.- Se admite cuando mi hijo se defiende
 - 3.6.2.4.- Se admite cuando mi hijo ataca y cuando se defiende
 - 3.6.2.5.- No se admite ni cuando el otro niño ataca ni cuando se defiende
 - 3.6.2.6.- Se admite cuando el otro niño ataca
 - 3.6.2.7.- Se admite cuando el otro niño se defiende
 - 3.6.2.8.- Se admite cuando el otro niño ataca y cuando se defiende
 - 3.6.3.- Expresión de la admisión de la violencia
 - 3.6.3.1.- El padre expresa a su hijo lo que piensa de la conducta del otro niño
 - 3.6.3.2.- Intercambio de impresiones de las acciones violentas con otros padres

4.- Conducta del niño

4.1.- Reacción de los padres

- 4.1.1.- Reacción de alabanza del niño que ha pegado para defenderse
- 4.1.2.- Reacción de crítica del niño que ha pegado para defenderse
- 4.1.3.- Reacción de alabanza del niño que no ha pegado para defenderse
- 4.1.4.- Reacción de crítica del niño que no ha pegado para defenderse
- 4.1.5.- No reacción por parte de los padres (*“es cosa de niños”*)
- 4.1.6.- Tratar de restar importancia a la defensa violenta
- 4.1.7.- Tratar de restar importancia al ataque violento
- 4.1.8.- Diferente reacción de los padres
 - 4.1.8.1.- Padre admite defensa violenta y madre no
 - 4.1.8.2.- Padre admite ataque violento y madre no
 - 4.1.8.3.- Madre admite defensa violenta y padre no
 - 4.1.8.4.- Madre admite ataque violento y padre no
 - 4.1.8.5.- Ambos admiten defensa violenta
 - 4.1.8.6.- Ambos admiten ataque violento
 - 4.1.8.7.- Ninguno admite defensa violenta
 - 4.1.8.8.- Ninguno admite ataque violento

4.2.- Momento de la reacción de los padres

- 4.2.1.- Reacción antes del ataque de mi hijo
- 4.2.2.- Reacción después del ataque de mi hijo
- 4.2.3.- Reacción antes de la defensa de mi hijo
- 4.2.2.- Reacción después de la defensa de mi hijo

4.3.- Reacción de los niños

- 4.3.1.- Niño acude a los padres antes de su acción si va a atacar
 - 4.3.1.1.- Porque busca respaldo
 - 4.3.1.2.- Porque busca que el padre juzgue la situación
- 4.3.2.- Niño acude a los padres antes de su acción si va a defenderse
 - 4.3.2.1.- Porque busca respaldo
 - 4.3.2.2.- Porque busca que el padre juzgue la situación
- 4.3.3.- Niño acude a los padres después de su acción si ha atacado
 - 4.3.3.1.- Porque busca respaldo
 - 4.3.3.2.- Porque busca que el padre juzgue la situación
 - 4.3.3.3.- Porque tiene remordimientos
- 4.3.4.- Niño acude a los padres después de su acción si se ha defendido
 - 4.3.4.1.- Porque busca respaldo
 - 4.3.4.2.- Porque busca que el padre juzgue la situación
 - 4.3.4.3.- Porque tiene remordimientos
- 4.3.5.- Niño no acude a los padres

4.4.- Causas de las agresiones

- 4.4.1.- Mi hijo no es malo, cuando pega es para defenderse
- 4.4.2.- Mi hijo es malo, siempre pega
- 4.4.3.- El otro niño no es malo, cuando pega es para defenderse
- 4.4.4.- El otro niño es malo, siempre pega

4.5.- Consecuencias de las agresiones

- 4.5.1.- Conocimiento de los padres
 - 4.5.1.1.- Conocen y valoran positivamente las consecuencias de su norma
 - 4.5.1.2.- Conocen y valoran negativamente las consecuencias de su norma
 - 4.5.1.3.- Desconocen las consecuencias de su norma
- 4.5.2.- Comunicación de las consecuencias por parte de los niños
 - 4.5.2.1.- El niño cuenta a sus padres las consecuencias positivas de su acción
 - 4.5.2.2.- El niño cuenta a sus padres las consecuencias negativas de su acción
 - 4.5.2.3.- El niño no cuenta a sus padres las consecuencias de su acción
- 4.5.3.- Reacción de los padres ante las consecuencias negativas de la norma
 - 4.5.3.1.- Mantienen la norma

- 4.5.3.2.- Cambian la norma
 - 4.5.3.3.- Buscan alternativas de acción que refuercen su norma
- 4.6.- Argumentación de los niños
 - 4.6.1.- Padres piden a su hijo sólo argumentos de su defensa
 - 4.6.2.- Padres piden a su hijo sólo argumentos de su ataque
 - 4.6.3.- Padres piden a su hijo argumentos de su defensa y de su ataque
 - 4.6.4.- Padres no piden a su hijo argumentos de su defensa
 - 4.6.5.- Padres no piden a su hijo argumentos de su ataque
 - 4.6.6.- Padres no piden a su hijo argumentos de su defensa ni de su ataque
 - 4.6.7.- Padres piden al otro niño sólo argumentos de su defensa
 - 4.6.8.- Padres piden al otro niño sólo argumentos de su ataque
 - 4.6.9.- Padres piden al otro niño argumentos de su defensa y de su ataque
 - 4.6.10.- Padres no piden al otro niño argumentos de su defensa
 - 4.6.11.- Padres no piden al otro niño argumentos de su ataque
 - 4.6.12.- Padres no piden al otro niño argumentos de su defensa ni de su ataque
- 4.7.- Intervención de los padres
 - 4.7.1.- Padres intervienen en el conflicto sólo cuando su hijo se defiende
 - 4.7.1.1.- Padres prestan apoyo a su hijo sólo cuando se defiende
 - 4.7.1.2.- Padres intentan parar el conflicto sólo cuando su hijo se defiende
 - 4.7.1.3.- Padres intentan juzgar el conflicto sólo cuando su hijo se defiende
 - 4.7.2.- Padres intervienen en el conflicto sólo cuando su hijo ataca
 - 4.7.2.1.- Padres prestan apoyo a su hijo sólo cuando ataca
 - 4.7.2.2.- Padres intentan parar el conflicto sólo cuando su hijo ataca
 - 4.7.2.3.- Padres intentan juzgar el conflicto sólo cuando su hijo ataca
 - 4.7.3.- Padres intervienen en el conflicto cuando su hijo se defiende o ataca
 - 4.7.3.1.- Padres prestan apoyo a su hijo cuando se defiende o ataca
 - 4.7.3.2.- Padres intentan parar el conflicto cuando su hijo se defiende o ataca
 - 4.7.3.3.- Padres intentan juzgar el conflicto cuando su hijo se defiende o ataca
 - 4.7.4.- Padres no intervienen en el conflicto
- 4.8.- Uso de la violencia
 - 4.8.1.- Padres consideran que su hijo sólo agrede para defenderse
 - 4.8.2.- Padres consideran que su hijo sólo agrede para atacar
 - 4.8.3.- Padres consideran que su hijo agrede para defenderse y para atacar
- 4.8.4.- Padres consideran que su hijo ha extendido la violencia a otras acciones, aunque las justifique como defensa
- 4.8.5.- Padres consideran que su hijo no agrede

ANEXO 4.5

CUESTIONARIO NO DEFINITIVO PARA ESTUDIO PILOTO

Este cuestionario es confidencial y anónimo. Le rogamos que conteste a las preguntas con total sinceridad, expresando su opinión personal. Sus datos serán tratados con la mayor seriedad. Muchas gracias por su colaboración.

- Nombre del colegio de tu hijo/a:
- Curso y clase a la que va:
- Edad del niño/a:
- ¿Con quién vive en casa?

- 1.- ¿Qué le decís a tu hijo/a respecto a cómo debe comportarse si tiene una pelea con otro niño/otra niña? ¿Por qué?
- 2.- ¿Lo que le dices es diferente según el niño/la niña con el que se pelee? (si es mayor o menor que él/ella, si es niño o niña, si le conoce o no,...)
- 3.- ¿Crees que te hace caso?
- 4.- ¿Crees que esto que le dices le va bien o que tiene problemas por ello?
- 5.- Cuando tu hijo/a tiene una pelea, ¿acude a alguien? ¿a quién?
- 6.- ¿Consideras que los niños aprenden algo con las peleas? ¿qué?

Ahora te voy a presentar una situación y después te voy a hacer unas preguntas sobre ella:

“Estás en la puerta del colegio esperando a tu hijo/a, que se ha entretenido jugando con sus amigos. Están todos riéndose y pasándolo bien cuando tu hijo/a le pega un fuerte empujón a uno de los niños y le tira al suelo”

- 7.- Ante esta situación, ¿acudirías al lugar donde se encuentra tu hijo/a?
En caso de que acudieras allí, contesta de la 8 a la 14 y las siguientes (si no fueras, pasa directamente a la 15)
- 8.- ¿A quién te diriges? ¿qué dirías?
- 9.- ¿Qué es lo que harías?
- 10.- ¿Qué crees que te diría tu hijo/a?
- 11.- ¿Qué harías ante estas palabras?
- 12.- ¿Le regañarías?
- 13.- ¿Le castigarías?
- 14.- ¿Le darías razones para explicarle cómo hay que comportarse? ¿Cuáles?
- 15.- En general, aparte de la situación que te he propuesto, ¿consideras que tu hijo/a regaña o se pelea mucho con otros niños/otras niñas?
- 16.- ¿Habláis de esto en casa? (de las peleas con otros niños, de cómo hay que comportarse,...)

Para que vuestro hijo/a aprenda qué hay que hacer si un día tiene una pelea con otro niño/otra niña:

- 17.- ¿Le castigas? ¿Cómo?
- 18.- ¿Le pones ejemplos de cómo se comportan otras personas? ¿quiénes?
- 19.- ¿Le das alguna razón para explicarle cómo se debe comportar con los demás?
- 20.- Enseñándole esto, ¿cómo te gustaría que fuera tu hijo/a de mayor?
- 21.- ¿Crees que la sociedad ha cambiado en lo que se enseña a los niños sobre las peleas con otros niños? ¿en situaciones similares, cómo reaccionaron tus padres?

Por favor, lee esta nueva situación y contesta a las preguntas que siguen:

“Tu hijo está jugando en el parque, subido en un columpio, llegan otros niños y le dicen que se tiene que quitar de ahí, que les toca a ellos columpiarse, aunque tu

hijo acaba de llegar. Como no quiere quitarse, los otros niños le paran el columpio y bajan a tu hijo y cuando está en el suelo, tu hijo le pega una patada al niño que le ha empujado”.

- 22.- Ante esta situación, ¿acudirías al lugar donde se encuentra tu hijo/a?
En caso de que acudieras allí, contesta de la 23 a la 29 y la 30 (si no fueras, pasa directamente a la 30):
 - 23.- ¿A quién te diriges? ¿qué dirías?
 - 24.- ¿Qué es lo que harías?
 - 25.- ¿Qué crees que te diría tu hijo/a?
 - 26.- ¿Qué harías ante estas palabras?
 - 27.- ¿Le regañarías?
 - 28.- ¿Le castigarías?
 - 29.- ¿Le darías razones para explicarle cómo hay que comportarse? ¿Cuáles?
- 30.- Por último, ¿podrías darme algún ejemplo en el que tu hijo/a se haya peleado con otro niño/a: ¿tú qué hiciste?

ANEXO 4.6

CUESTIONARIO

*Este cuestionario es confidencial y anónimo. Le rogamos que conteste a las preguntas con total sinceridad, expresando su opinión personal. Una vez haya terminado, por favor, introduzca el cuestionario en el sobre adjunto y ciérrelo. Sus datos serán tratados con absoluta confidencialidad por el personal del equipo de investigación de la Universidad Complutense de Madrid. **Muchas gracias por su colaboración.***

- Nombre del colegio de tu hijo/a:
- Curso y clase a la que va:
- Sexo de tu hijo/a: Niña ☐ Niño ☐
- Edad de tu hijo/a: años
- ¿Con quién vive en casa?
 - Madre ☐
 - Padre ☐
 - Hermanos ☐ ¿Cuántos?
 - Otros familiares ☐ ¿Parentesco?
 - Otras personas ☐ ¿Cuántas?
- ¿Quién contesta este cuestionario? Padre ☐ Madre ☐ Edad Profesión:

- 1.- ¿Qué le sueles decir a tu hijo/a cuando surge el tema de las peleas infantiles?
- 2.- ¿Lo que le dices es diferente según el niño/la niña con que se pelee? (si es mayor o menor que él/ella, si es niño o niña, si le conoce o no,...) No ☐ Sí ☐ ¿En qué sentido?
- 3.- ¿Crees que te hace caso en los consejos que le das?
- 4.- ¿Crees que esto que le dices le va bien o más bien le trae problemas añadidos? Si consideras que tiene problemas, ¿cuáles son?
- 5.- Cuando tu hijo/a tiene una pelea, ¿acude a alguien nada más terminarla? No ☐ Sí ☐
 - ¿A quién?
 - A su padre ☐
 - A su madre ☐
 - Al profesor ☐
 - A sus amigos/as ☐
 - A otras personas ☐ ¿A quién?
 - ¿Con qué fin?

Para que tu hijo/a aprenda a comportarse si un día tiene una pelea con otro niño/otra niña:

- 6.- ¿Le castigas? No ☐ Sí ☐
 - ¿Cómo?
- 7.- ¿Le pones ejemplos de cómo se comportan ante las peleas otras personas?
 - No ☐ Sí ☐ ¿Quiénes?
 - ¿Por qué?
- 8.- ¿Qué razones le das para explicarle por qué se debe comportar así?
- 9.- ¿Qué principios o valores crees que se esconden detrás de este consejo?
- 10.- ¿Consideras que los niños aprenden algo con las peleas? No ☐ Sí ☐ ¿Qué?

Ahora te voy a presentar una situación y después te voy a hacer unas preguntas sobre ella:

“Estás en la puerta del colegio esperando a tu hijo/a, que se ha entretenido jugando con sus amigos. Están todos riéndose y pasándolo bien cuando tu hijo/a le pega un fuerte empujón a uno de los niños y le tira al suelo”

- 11.- Ante esta situación, ¿acudirías al lugar donde se encuentra tu hijo/a?

No ☐

Sí ☐ En caso de que acudieras allí:

- 12.- ¿A quién te diriges primero?
A tu hijo/a ☐ ¿Qué le dirías?
Al otro niño/a ☐ ¿Qué le dirías?
A todos ☐ ¿Qué les dirías?
- 13.- ¿Qué es lo que harías?
- 14.- ¿Qué crees que te diría tu hijo/a?
- 15.- ¿Qué harías ante estas palabras?
- 16.- ¿Le regañarías?
- 17.- ¿Le castigarías?
- 18.- ¿Le darías razones para explicarle cómo hay que comportarse? No ☐ Sí ☐
¿Cuáles?
- 19.- En general, aparte de la situación que te he propuesto, ¿consideras que tu hijo/a regaña o se pelea mucho con otros niños/otras niñas?
- 20.- ¿Habláis de esto en casa (de las peleas con otros niños, de cómo hay que comportarse,...) sólo cuando el niño/la niña se ha peleado?
- 21.- Esto que le dices a tu hijo/a cuando se pelea con alguien, ¿crees que le va a valer para su futuro? No ☐ Sí ☐ ¿En qué sentido?
- 22.- ¿Crees que la sociedad ha cambiado en lo que se enseña a los niños sobre las peleas con otros niños? No ☐ Sí ☐
Siendo niño/a, ante una pelea entre otro niño/a y tú, ¿cómo habrían reaccionado tus padres?

Por favor, lee esta nueva situación y contesta a las preguntas que siguen:

“Tu hijo está jugando en el parque, subido en un columpio, llegan otros niños y le dicen que se tiene que quitar de ahí, que les toca a ellos columpiarse, aunque tu hijo acaba de llegar. Como no quiere quitarse, los otros niños le paran el columpio y empujan a tu hijo para que se baje y cuando está en el suelo, tu hijo le pega una patada al niño que le ha empujado”.

- 23.- Ante esta situación, ¿acudirías al lugar donde se encuentra tu hijo/a?
No ☐
Sí ☐ En caso de que acudieras allí:
- 24.- ¿A quién te diriges primero?
A tu hijo/a ☐ ¿Qué le dirías?
Al otro niño/a ☐ ¿Qué le dirías?
A todos ☐ ¿Qué les dirías?
- 25.- ¿Qué es lo que harías?
- 26.- ¿Qué crees que te diría tu hijo/a?
- 27.- ¿Qué harías ante estas palabras?
- 28.- ¿Le regañarías?
- 29.- ¿Le castigarías?
- 30.- ¿Le darías razones para explicarle cómo hay que comportarse? No ☐ Sí ☐
¿Cuáles?
- 31.- Por último, ¿podrías darme algún ejemplo en el que tu hijo/a se haya peleado con otro niño/a? ¿Tú qué hiciste?

ANEXO 4.7

CARTA ENVIADA A COLEGIOS

Estimado/a Sr/Sra. Director/a:

Desde la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid y con el permiso de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, se está llevando a cabo una *investigación sobre el aprendizaje por parte de los niños y niñas de las normas relacionadas con la regulación de sus conflictos cotidianos*. En este marco, Elena Ayllón Alonso está realizando su tesis doctoral, *Educación para la paz y legitimación de la violencia*, bajo la dirección de D. Florentino Moreno Martín⁶²³.

En la actualidad se lleva a cabo el trabajo de recopilación de datos entre los padres y madres de los alumnos y alumnas de Primaria de los colegios de la Comunidad de Madrid. Nos ponemos en contacto con Usted porque en el proceso de selección de la muestra, su centro escolar ha resultado elegido para participar en esta investigación. El motivo de esta carta es solicitar su amable colaboración en este estudio.

Los datos se recogen a través de cuestionarios que los padres y/o madres de los alumnos/as contestan. Esta información es anónima y se trata con absoluta confidencialidad por parte de los miembros del equipo de investigación de la Facultad. En su colegio, Ustedes serán partícipes de las conclusiones que se obtengan de esta información a medida que se avance en la investigación.

Dentro de unos días, la investigadora responsable, Elena Ayllón Alonso (tfno.: 657.170.407) se pondrá en contacto con Usted para saber si están dispuestos a participar y concretar una cita para detallarle en qué consiste el proceso de intervención.

Agradeciéndole su atención y confiando en su colaboración, le envía un cordial saludo,

Elena Ayllón Alonso

⁶²³ *Educación para la paz y legitimación de la violencia* fue el título propuesto para esta investigación en un principio.

ANEXO 4.8

PRIMERA CATEGORIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO

1.- *¿Qué le sueles decir a tu hijo/a cuando surge el tema de las peleas infantiles? Por ejemplo, cuando te dice que se ha peleado o que le han pegado o que ha pegado a otro/a niño/a.*

1.1.- *Qué le dice*

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 1. Pregunta con quién se ha peleado 2. Pregunta qué ha pasado 3. Pregunta por qué ha actuado así 4. Pregunta si no había otra forma de solución 5. Pregunta quién empezó 6. Pregunta si se lo ha dicho al profesor 61. Pregunta qué ha dicho el profesor 7. Pregunta qué tal están 71. Pregunta qué tal está 72. Pregunta qué tal está el otro niño 8. Pregunta cómo ha actuado 81. Pregunta cómo se ha resuelto 9. Pregunta si han pedido perdón 91. Hace pedir perdón al otro 92. Pregunta si le han pedido perdón 10. Critica su acción 101. Pregunta qué ha hecho para que le hayan pegado 102. Dos no pelean si uno no quiere 11. Pide a su hijo que dé norma de no legitimación de la violencia (N.N.L.) al otro niño | <ul style="list-style-type: none"> 12. Le resta importancia 121. Que lo olvide lo antes posible 122. Que no se lo tenga en cuenta 123. Que lo han hecho sin querer 13. Cree que le valdrá para su futuro 14. No suele pelear 141. Sólo pelea con hermanos 142. No me gusta que pelee 143. No me lo suele decir 144. No le gustan las peleas 145. Sólo peleas verbales 15. Normalmente es atacado 151. No sabe defenderse pegando 16. Dicta NORMA neutra 17. Dicta norma de legitimación de la violencia (N.L.) 18. Dicta N.N.L. 19. Dicta norma en función de si es defensa o ataque 20. Nunca hablan del tema 201. Nunca hablan porque no pelea |
|---|---|

1.2.- *Qué norma dicta*

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 16. NORMA NEUTRA 161. No dejarse pegar, sin más 17. DICTA N.L.V. (norma legitimación violencia) 171. N.L. Condicionada por circunstancias 172. N.L. Anticipadora de consecuencias 173. N.L. Moral 174. N.L. Práctica 175. N.L. Como último recurso 176. N.L. Reciprocidad o defensa 1761. N.L. Si le pegan con frecuencia 177. N.L. No atacar, si defenderse 18. DICTA N.N.L.V. (norma no legitimación violencia) 181. N.N.L. Sin más 182. N.N.L. Moral 1821. N.N.L. Sobre respeto 1822. N.N.L. Sobre empatía 1823. N.N.L. Sobre amor 1824. N.N.L. Sobre amistad 1825. N.N.L. No imitar malas acciones 1826. N.N.L. Sobre buena conducta 1827. N.N.L. Sobre paz 1828. N.N.L. Sobre paciencia 1829. N.N.L. Sobre convivencia 18210. N.N.L. No pagar con la misma moneda 183. N.N.L. Práctica 1831. N.N.L. Violencia daña a otro 1832. N.N.L. Violencia daña a uno mismo 1833. N.N.L. Violencia deja sin amigos 1834. N.N.L. No merece la pena pegar 1835. N.N.L. No merece la pena que te peguen 1836. N.N.L. Violencia ineficaz 1837. N.N.L. No buen medio 1838. N.N.L. Innecesaria 1839. N.N.L. No hagas lo que no quieres que te hagan 18310. N.N.L. Violencia no da la razón 18311. N.N.L. Violencia empeora el problema 18312. N.N.L. Buscar otros medios 18313. N.N.L. Los dos pierden 184. N.N.L. Anticipadora de consecuencias 185. N.N.L. Si se da conflicto 1851. Ante conflicto, acudir a profesor 18511. Ante conflicto, diálogo, si no soluciona, acudir a profesor | <ul style="list-style-type: none"> 1853. Ante conflicto, acudir a padres 1854. Ante conflicto, evitar 18541. Ante conflicto, evitar con inteligencia 1855. Ante conflicto, retirarse 18551. Ante conflicto, diálogo, si no soluciona, retirarse 1856. Ante conflicto, dialogar 18561. Ante conflicto, dialogar si es posible 1857. Ante conflicto, ignorar al otro 1858. Ante conflicto, acusar al otro 1859. Ante conflicto, pedirse perdón 186. N.N.L. Si le pegan 1861. Si le pegan, acudir a profesor 1862. Si le pegan, acudir a adulto 1863. Si le pegan, acudir a padres 1864. Si le pegan, evitar 1865. Si le pegan, retirarse 1866. Si le pegan, dialogar 1867. Si le pegan, ignorarle 1868. Si le pegan defenderse sin pegar 1869. Si le pegan, acusar al otro 187. N.N.L. Si le pegan con frecuencia 1871. Si le pegan con frecuencia, acudir a profesor 1872. Si le pegan con frecuencia, acudir a adulto 1873. Si le pegan con frecuencia, acudir a padres 1874. Si le pegan con frecuencia, evitar 1875. Si le pegan con frecuencia, retirarse 1876. Si le pegan con frecuencia, dialogar 188. N.N.L. Si no se puede resolver 1881. Si no se puede resolver, acudir a profesor 1882. Si no se puede resolver, acudir a adulto 1883. Si no se puede resolver, acudir a padres 1884. Si no se puede resolver, evitar 1885. Si no se puede resolver, retirarse 189. Dicta N.N.L. Si no es importante 1891. Si es importante, acudir a profesor 1892. Si es importante, acudir a adulto 1893. Si es importante, acudir a padres 1894. Si es importante, evitar 1895. Si es importante, retirarse 1896. Si es importante, dialogar 1810. N.N.L. si ataca 18101. Si ataca, dialogar |
|--|---|

1852. Ante conflicto, acudir a adulto

19. Norma en función de si es defensa o ataque

191. Dicta norma en función de las circunstancias

1.3.- *Qué hace al respecto*

1. Castigar
2. Regañar
3. Razonar
4. Presión social
5. Hablar con profesor
6. Hablar con otros padres
7. Pedir colegio castigue
8. Pedir colegio más atento conflictos

9. Pedir que piense en lo que ha hecho
10. Dejar que solucione las diferencias solo
11. Ejemplificar con otras personas
12. Dar la razón a quien la tenga
13. Explicarle los motivos del otro
14. Razonar en función de los motivos
15. Hacer que distinga buenos y malos amigos
16. Solucionar conflicto verbalmente
17. Hablar con los implicados

2.- *¿Lo que le dices es diferente según el niño/la niña con que se pelee? (si es mayor o menor que él/ella, si niño o niña, si le conoce o no,...)*

No Sí *¿En qué sentido?*

1. Sí diferencias norma
2. Sí diferencias si hijo menor
21. Sí diferencias si hijo mucho menor
22. Si hijo menor, evitar
23. Si hijo menor, huir
24. Si hijo menor, avisar adulto
25. Si hijo menor, defenderse
26. Si hijo menor, comprender mayores
27. Si hijo menor, no molestar mayores
28. Si hijo menor, evitar para que no abusen de él
29. Si es menor, interviene padre
210. Si hijo menor, razonar
3. Sí diferencias si hijo mayor
31. Sí diferencias si hijo mucho mayor
32. Si hijo mayor, evitar
33. Si hijo mayor, huir
34. Si hijo mayor, avisar adulto
35. Si hijo mayor, defenderse
36. Si hijo mayor, tener paciencia
37. Si hijo mayor, tener cuidado
38. Comprender menores no mismos recursos
39. Si hijo mayor, evitar aunque tenga razón
310. Si hijo mayor, es un abuso
311. Si hijo mayor, menor no razona igual
312. Si hijo mayor, no pegar para no dañar
313. Si hijo mayor, dar ejemplo
314. Si hijo mayor, ponerse en su lugar
4. Sí diferencias si hija niña

41. Si hija niña y otro niño, evitar
42. Si hija niña y otro niño, huir
43. Si hija niña y otro niño, avisar adulto
44. Si hija niña y otro niño, defenderse
45. Si hija niña y otro niño, tener cuidado
5. Sí diferencias si hijo niño
51. Si hijo niño y otra niña, evitar
52. Si hijo niño y otra niña, niño, huir
53. Si hijo niño y otra niña, avisar adulto
54. Si hijo niño y otra niña, defenderse
55. Niñas más débiles
56. Respetar a las niñas
57. Niñas hay que hablar, no pegar
6. Sí diferencias si se conocen
61. Si se conocen, evitar
62. Si se conocen, más fácil roces
7. Sí diferencias por edad
8. Sí diferencias por sexo
9. Sí diferencias si el otro pega frecuente
91. Si el otro pega frecuente, evitar
92. Si el otro pega frecuente, defenderse
10. No diferencias
101. No diferencias por edad
102. No diferencias por sexo
11. Si diferencias por etnia
12. Sí diferencias según causa pelea
13. Si diferencias según fuerza
14. No pelea nunca
15. Si diferencias según circunstancias pelea

3.- *¿Crees que te hace caso en los consejos que le das?*

1. Sí obedece
11. Porque es bueno
12. Porque es sociable
13. Porque confía en mí
14. Porque es comprensivo
15. Porque razona
16. Porque es responsable
17. Porque es pequeño
18. Cuando se razona
19. Cuando se repite mucho
2. No obedece
21. Porque es niño
22. Porque mimado
23. Porque norma no funciona
24. No obedece cuando se enfada
25. Porque es difícil
26. Porque es independiente
27. Porque tiene carácter fuerte

3. No está claro
31. No lo sé
32. Creo que sí
33. A veces
34. A veces le cuesta
35. Normalmente sí
36. Cada vez menos
37. Cada vez más
38. Menos de lo que quisiera
39. Poco
310. Cuando le interesa
311. Consejos le hacen reflexionar
312. A largo plazo
313. Depende de las repercusiones
314. Lo intenta
315. Algo le queda
316. Después se le olvida
317. Depende circunstancias pelea

4.- *¿Crees que esto que le dices le va bien o más bien le trae problemas añadidos?*

Si consideras que tiene problemas, ¿cuáles son?

1. Le va bien
11. Creo que le va bien
12. Bien porque evita peleas
13. Bien porque se defiende

224. Mal porque no se lleva bien con todos
3. No lo sé
4. Le va bien, pero a veces
41. Le va bien, pero a veces por no pegar, le insultan

- | | |
|---|---|
| 14. Bien porque nadie le ataca | 42. Le va bien, pero a veces por no pegar, le rechazan |
| 15. Bien porque no le importa que le ataquen | 43. Le va bien, pero a veces por no pegar, le pegan más |
| 16. Bien porque se lleva bien con todos | 44. Le va bien, pero a veces por mediar, le castigan |
| 17. Bien porque le digo lo correcto | 45. Le va bien, pero a veces los adultos no se preocupan |
| 18. Bien porque el consejo le ayuda | 46. Le va bien, pero a veces por pegar, le insultan |
| 19. Bien porque no tiene peleas | 47. Le va bien, pero a veces por pegar, le rechazan |
| 110. Bien porque perdona | 48. Le va bien, pero a veces por no pegar, le pegan más |
| 111. Bien porque es tolerante | 49. Le va bien, pero a veces la norma no funciona |
| 112. Bien si me obedeciera | 410. Le va bien, pero a veces le gusta imponerse |
| 113. Bien porque le respetan | 411. Le va bien, pero a veces, por no pegar se siente cobarde |
| 114. Bien porque padres ayudan | 412. Le va bien, pero a veces, por no pegar le consideran cobarde |
| 115. Bien desde que cambió norma | 413. Le va bien, pero a veces le pegan |
| 116. Bien por su carácter | 414. Le va bien, pero a veces se defiende |
| 2. Le trae problemas | 415. Le va bien, pero a veces le consideran pactista |
| 21. Creo que le da problemas | 416. Le va bien, pero a veces pega mucho |
| 22. Sólo problemas de niños | 5. Se siente mal |
| 23. Mal, por no pegar le insultan | 51. Se siente impotente |
| 24. Mal, por no pegar le rechazan | 52. Se siente rechazado |
| 25. Mal, por no pegar le pegan más | 53. Se siente indefenso |
| 26. Mal, por mediar le castigan | 54. Se siente tonto |
| 27. Mal, adultos no se preocupan | 55. Se siente incomprendido |
| 28. Mal, por pegar le insultan | 6. Posible problema |
| 29. Mal, por pegar le rechazan | 61. El problema es chivarse |
| 210. Mal, por pegar le pegan más | 62. El problema es no defenderse |
| 211. Mal, por ser tan bueno, no sabe defenderse | 63. El problema es la educación del otro |
| 212. Mal, abusan de él | 64. El problema es imitar |
| 213. No sabe defenderse | 65. El problema es salirse con la suya |
| 214. Creo que pensarán que es un cobarde | 66. El problema es ser pasivo |
| 215. Se acobarda demasiado | 67. El problema es ser inmigrante |
| 216. Le asustan las peleas | 68. El problema es que otro le moleste |
| 217. Le gusta imponerse | 69. El problema es ser mimado |
| 218. Problemas de autoestima por no defenderse | 610. El problema es la envidia |
| 219. Mal, porque gana el más fuerte | 7. No pelea |
| 220. Mal, por defenderse le pegan más | 8. Creo que es la norma correcta |
| 221. Mal porque resto no dialoga | 81. Es la norma correcta, aunque tenga consecuencias |
| 222. Problemas violencia psicológica | 82. Si norma fuera mal, cambiaría |
| 223. Mal porque es tímido | 9. Ni bien ni mal |
| | 10. Problemas con hermanos |

5.- Cuando tu hijo/a tiene una pelea, ¿acude a alguien nada más terminarla? No Sí
 ¿A quién? A su padre / A su madre / Al profesor / A sus amigos/as / A otras personas ¿A quién?
 ¿Con qué fin?

5.1.- A quién recurre

- | | |
|---------------------------------------|---|
| 1. Sí recurre a otros | 128. Otros |
| 11. Padre | 129. Los que viven en casa |
| 12. Madre | 130. Quién esté con él |
| 13. Profesor | 1301. Adulto de confianza con quien esté |
| 14. Amigos | 1302. Adulto de confianza |
| 15. Hermanos | 131. Abuelos y tíos |
| 16. Abuelos | 2. No recurre a otros |
| 17. Padre y madre | 21. No, porque no pelea |
| 18. Padre y profesor | 22. No, porque él lo soluciona |
| 19. Madre y profesor | 23. No, porque ahora se defiende solo |
| 110. Madre, padre y profesor | 24. No, porque teme consecuencias |
| 111. Madre, padre, profesor y amigos | 25. No, porque no está orgulloso |
| 112. Madre, profesor y amigos | 26. Se lo cuenta otras personas |
| 113. Padre, profesor y amigos | 3. No lo sé |
| 114. Profesor y amigos | 4. Depende |
| 115. Padre, madre y abuelos | 41. Depende de dónde ocurra |
| 116. Padre, profesor y abuelos | 42. Si ha iniciado pelea, no; si han iniciado otros, sí |
| 117. Madre, profesor y abuelos | 5. Antes pelea |
| 118. Padre, madre, profesor y abuelos | 51. Recurre padres antes pelea |
| 119. Madre y amigos | 6. Recurre a veces |
| 120. Padre y amigos | 61. Cuando se siente perjudicado |
| 121. Padre, madre y amigos | 62. Cuando le preguntan |
| 122. Tíos | 63. Cuando se siente perdido |
| 123. Primos | 64. Cuando es inevitable |
| 124. Padre, madre y hermanos | 65. A veces, porque es reservado |
| 125. Madre, profesor y hermanos | 66. Cuando está muy dolido |
| 126. Educadora-tutora | 67. Cuando es muy importante |
| 127. Madres de otros niños | 68. Depende, si cree que puede ayudarle |
| | 7. Recurre pasado un tiempo |

5.2.- Finalidad de recurrir

- | | |
|---|---|
| 1. Finalidad de recurrir | 1111. Pedir protección |
| 11. Apoyo | 112. Pedir amonestación al otro |
| 12. Comprensión | 113. Obediencia |
| 13. Consuelo | 1131. Adulto pregunta |
| 14. Justificación | 114. Acusar al otro |
| 15. Disculpas | 115. Quejarse |
| 16. Arrepentimiento | 116. Pedir justicia |
| 161. Recibir amonestación | 117. Avisarle |
| 162. Arrepentimiento para evitar amonestación | 1171. Pedir que avise a otro |
| 163. Hacer las paces | 1172. Para que no lo cuente otro |
| 17. Desahogo | 118. Ningún fin |
| 18. Explicación | 119. Pedir aprobación |
| 181. Explicar motivo | 1191. Saber si ha actuado bien |
| 182. Pedir explicación | 120. Quitarle importancia |
| 183. Pedir que le escuchan | 2. Depende circunstancias pelea |
| 184. Dar su versión | 3. Nada porque no recurre a nadie |
| 185. Dar su versión, no siempre correcta | 31. Nada porque no siempre recurre |
| 19. Pedir consejo | 32. Nada, porque recurre pasado tiempo |
| 191. Preguntar quién tiene razón | 33. Nada, porque no sabe si recurre |
| 110. Pedir ayuda | 4. Nada porque no pelea |
| 1101. Pedir mediación | 5. Depende de si tiene razón o no |
| 1102. Pedir que lo resuelva | 51. Es igual si tiene o no razón |
| 1103. Ayuda para resolverlo | 52. Si tiene la culpa, se aparta |
| 1104. Evitar pelea | 6. Recurre pasado un tiempo |
| 1105. Evitar que se repita | 7. No lo sé |
| 111. Pedir defensa | 8. Sólo contarle, porque él lo resuelve |

6.- Para que tu hijo/a aprenda a comportarse si un día tiene una pelea con otro niño/otra niña:

¿Le castigas? No Sí ¿Cómo?

- | | |
|---|---|
| 1. Sí castiga | 34. Depende circunstancias pelea |
| 11. Quitarle algo positivo | 35. Depende de la intención |
| 111. No hacer algo que le guste | 36. Depende de la importancia |
| 1111. No ir al parque | 37. Depende, si insiste en la misma pelea |
| 1112. No ver tv | 38. Depende de si ha tenido consecuencias |
| 1113. Sin cumpleaños | 39. Depende de si pega sin motivo |
| 1114. No dejarle hacer actividad causante conflicto | 310. Depende de si pelea por aparentar |
| 112. Quitarle algo | 4. Otras formas de solución |
| 1121. Quitarle un juguete | 41. Hablar con él |
| 1122. Quitarle la paga | 42. Hablar con todos |
| 1123. Quitarle lo que ha conseguido con la pelea | 43. Explicarle que no debe pegar |
| 12. Darle algo negativo | 44. Explicarle otras formas de solución |
| 121. Encerrarle en habitación | 45. Razonar violencia absurda |
| 122. Mandarle a pensar | 46. Reprochar |
| 123. Estudiar más | 47. Regañar |
| 1231. Hacer deberes | 48. Hacer que se disculpe |
| 124. Un azote | 481. Si tiene la culpa, que se disculpe |
| 125. Se sienta aparte | 482. Hacer que los dos se disculpen |
| 13. Castigos productivos, de aprendizaje | 49. Explicar consecuencias |
| 14. Castigo negociado con algo que les gusta | 410. Aconsejarle |
| 15. Contárselo a alguien | 4101. Aconsejarle violencia negativa |
| 151. Contárselo a abuelos | 4102. Aconsejarle que se debe defender |
| 2. No castiga | 411. Pedir que no se repita |
| 21. Nunca ha sido necesario | 412. Dialogamos |
| 22. No es necesario porque no pelea | 413. Hacerle razonar |
| 23. No le da importancia porque son discusiones | 5. A veces |
| 24. No, porque se estaría defendiendo | 6. Le castigan en el colegio |
| 241. No, porque se defiende sin pegar | 7. No lo sé |
| 25. No, porque no es solución | 71. No lo sé porque nunca ha ocurrido |
| 26. Nunca | 711. No pelea |
| 3. Depende | 72. No lo sé, pero mostraría disgusto |
| 31. Depende de si lo merece | 8. Se informa circunstancias pelea |
| 32. Depende de si inicia pelea | 9. Le castigaría si se repite |
| 33. Depende de si el otro es más pequeño | 10. Le resto importancia |

7.- Para que tu hijo/a aprenda a comportarse si un día tiene una pelea con otro niño/otra niña:

¿Le pones ejemplos de cómo se comportan ante las peleas otras personas? No Sí

¿Quiénes?

¿Por qué?

7.1.- De quién pone el ejemplo

- | | |
|----------------------|---------------|
| 1. Sí presión social | 116. Sociedad |
|----------------------|---------------|

- 11. Padre
- 12. Madre
- 13. Padres
- 14. Hermanos
- 15. Abuelos
- 16. Familia
- 17. Amigos
- 18. Otros niños
- 181. Niños que pegan
- 182. Niños que humillan
- 183. Niños maltratados
- 184. Niños que no pegan
- 185. Niños mayores
- 19. Personas no conocidas que pelean
- 110. Tv
- 111. Religión
- 112. Adultos
- 113. Gente sensata
- 114. Espectadores violencia
- 115. Personas que no participan en una pelea

7.2.- Con qué fin pone el ejemplo

- 1. Por qué ejemplifica
- 11. Porque no pega
- 112. Como no pega, demuestra que violencia negativa
- 113. Como no pega, demuestra que violencia es ineficaz
- 114. Como no pega, demuestra ejemplo alternativo
- 1141. Dialogar
- 1142. No hacer caso provocación
- 1143. Aceptar diferentes puntos de vista
- 1144. Quedarse al margen
- 1145. Solución sin violencia
- 1146. Evitar situaciones peligrosas
- 1147. Marcharse ante pelea
- 1148. Quitar importancia
- 1149. Usar habilidades sociales
- 12. Porque pega
- 121. Como pega, demuestra que violencia negativa
- 1211. Consecuencias negativas violencia
- 1212. Imagen negativa
- 122. Como pega, demuestra que violencia ineficaz
- 13. Valor de ejemplificar en general
- 131. Aprendizaje
- 1311. Aprende que no debe pegar
- 1312. Aprende de aciertos y errores
- 1313. Aprende comportamiento adecuado e inadecuado
- 1314. Aprender a ser buena persona
- 1315. Aprendizaje para el futuro
- 1316. Aprender a defenderse
- 1317. Si no vale razonar, aprender a defenderse
- 1318. Aprende a evitar sus errores
- 132. Es más eficaz que la teoría
- 133. Corregir carácter
- 134. Niños aprenden porque imitan
- 14. Por qué ese ejemplo
- 141. Porque le respeta
- 142. Porque le quiere
- 143. Porque le admira
- 1431. Porque al niño no le gustaría que actuara así
- 144. Porque es el ejemplo a seguir

- 117. Personas no violentas
- 118. Situaciones vida cotidiana
- 119. Políticos
- 120. Delincuentes
- 121. Personas que terminan mal
- 122. Personas que dialogan
- 123. Personas conocidas
- 124. Profesor
- 125. Jugadores de fútbol
- 126. Peleas inmigrantes-españoles
- 127. Persona que pelean
- 128. Persona diferente a él
- 129. Guerra
- 130. Primo
- 131. Judokas
- 132. Personajes cuento
- 133. Padres de pequeños
- 134. Deportistas que pelean
- 135. Animales
- 2. No presión social

- 145. Porque tienen mucho contacto
- 146. Porque es muy frecuente
- 147. Porque todos somos iguales
- 148. Porque él ya lo vivió
- 149. Porque le avergüenza
- 1410. Porque el niño no entiende ese mal comportamiento
- 1411. Le permite preguntarle cómo habría reaccionado
- 1412. Nunca pelea
- 1413. Animar a la violencia
- 1414. Porque guerra empieza por no negociar
- 1415. Porque son caracteres diferentes
- 1416. Porque tiene más experiencia
- 1417. Entender por qué pega para no marginarle
- 1418. Actúa racionalmente
- 2. Por qué no ejemplifica
- 21. No es necesario
- 22. No es bueno
- 23. Cada persona es diferente
- 231. Cada situación es deferente
- 24. Contraproducente
- 25. Niños son violentos, no buen ejemplo
- 26. Sólo se defiende
- 27. De una pelea no se aprende nada
- 28. Nunca lo he necesitado
- 29. Ejemplos relativos
- 210. Importa lo que él hace, no los demás
- 211. No le gusta la violencia
- 212. No hay peleas en su entorno
- 213. No necesita ejemplos
- 214. No pelea
- 215. Le confunde
- 216. Explica, no ejemplifica
- 217. No conoce ese tema
- 218. Porque tiene que salir de él
- 219. Todos peleamos alguna vez
- 220. No se le ha ocurrido
- 221. No habla de ello
- 3. No lo sé
- 4. Nada porque no ejemplifica

8.- ¿Qué razones le das para explicarle por qué se debe comportar así?

8.1.- Razón

- 1. Dicta norma
- 11. No hay que darle razón, sino norma
- 2. Razón social
- 21. Imagen niñas
- 22. Para no dar una mala imagen
- 23. Para que no te llamen “pegón”
- 24. No se puede ir así por la vida
- 25. Buena educación
- 26. Portarse bien

- 333. Para jugar no hay que pegar
- 334. No se es más hombre pegando
- 335. Consecuencias negativas de la violencia
- 3351. Pegar a un menor es un abuso
- 3352. Pegar a un igual no es de amigos
- 3353. Pegar a un mayor es de tontos
- 336. No gustar a todos no es razón para pegar
- 337. Análisis costes-beneficios
- 338. Al controlarte, controlas la situación

261. Así enseña a comportarse a los otros
 27. Ser personas
 28. Da mal ejemplo a su hermano
 29. Ir por el buen camino
 210. Cumplir normas sociales
 211. Ser mejor considerado por los demás
 3. Razón práctica
 31. Validez para tu futuro
 32. Para que no te hagan daño
 33. Para no hacer daño a otras personas
 34. Pegando no se solucionan las cosas
 341. Peleando no se da consenso
 342. Pegar empeora el problema
 343. Pegar es innecesario
 344. No pegar porque es lo que el otro quiere
 35. Pegar le puede traer problemas
 36. Pegar no es la mejor forma
 37. Es positivo tener diferentes puntos de vista
 38. Es mejor solución dialogar
 381. Hablando entiendes los motivos
 382. Es mejor razonar
 383. Dialogando se consigue más
 384. Hay que usar argumentos que convengan
 385. Dialogando no se pierden los amigos
 386. Dialogando se soluciona casi todo
 387. Dialogando se soluciona todo
 388. Es mejor dialogar porque todos suelen tener razón
 389. Si dialogando no se soluciona, menos pegando
 3810. Dialogamos porque somos personas, no animales
 3811. Dialogar es de inteligentes
 3812. Dialogar es enriquecedor
 3813. Dialogar nos hace ponernos en el lugar del otro
 39. Si pegas, la gente no te quiere
 310. Si pegas, no quieren ser tus amigos
 311. No ser infeliz
 3111. Ser más feliz
 312. No tener miedo
 313. Peleando todos pierden
 314. Pegar no da la razón
 315. Cuanto mayor sea, más fuerza y más daño u otros recursos
 316. Es más inteligente no pegar
 3161. Es más inteligente no pelear innecesariamente
 3162. La fuerza la usa cualquier bruto
 317. Violencia genera violencia
 3171. violencia sin motivo genera más violencia
 318. Pegar nos hace sentir peor
 3181. Violencia nos hace sentir peor atacando y recibiendo
 3182. No pegando te sientes mejor
 3183. Pegar nos hace nerviosos
 319. La cárcel
 320. No pelea en casa, así que tampoco debe hacerlo fuera
 321. Hace falta más de uno para pelear
 322. No merece la pena pegar
 3221. No merece la pena pegar por casi nada
 3222. Pegar es una pérdida de tiempo
 3223. Las razones para pelear son tan tontas que se olvidan
 323. Si pegas no te respetan
 324. Si pegas, te tienen miedo
 325. Hay que estar preparado por si acaso
 3251. Pegar para que no se aprovechen de ti
 3252. No dejar que te peguen porque es injusto
 326. No hacer caso daña más al otro
 327. Si pegas, te pegan
 328. Haces o dices algo de lo que te arrepientes
 329. No hacer lo que no quieres que te hagan
 330. Corregir de pequeño
 3301. Corregir para no ser agresivo de mayor
 3302. Corregir para ser más tolerante de mayor
 3303. Corregir para que dialogue de mayor
 331. Es mejor arreglar problemas por las buenas
 332. Si siempre pegáramos nos mataríamos unos a otros
 3321. Si siempre pegáramos estaríamos siempre en guerra

8.2.- Norma

1. Dicta norma

3381. Al controlarte, eres menos frágil
 3382. Al controlarte, te dejan tranquilo
 339. Si no, castigo
 340. A veces nos creemos con razón y no la tenemos
 4. Razón moral
 41. Pegar no está bien
 42. Pegar no es civilizado
 43. Hay que ayudar a los demás
 44. Hay que respetar a los demás
 45. Hay que respetar para que te respeten
 451. No pegar por respeto a sí mismo
 46. Hay que hacer las cosas bien
 47. Razones de religión
 471. Dios le castiga si pega
 48. Hay que ser una buena persona
 49. Hay que llevarse bien con los demás
 491. Hay que llevarse bien con todos
 492. Hay que ser amigos
 4921. Los amigos no pelean
 493. Hay que ser amigos para que no haya guerras
 494. Hay que saber convivir
 495. Tener una convivencia pacífica
 496. Superar problemas convivencia cotidiana
 410. Hay que saber cómo se siente el otro
 411. Ser pacífico
 412. Ser justo
 413. Ser pacífico, pero justo
 414. No ser violento
 415. No ser irascible
 416. .nadie es más que nadie
 417. .entender diferentes puntos de vista
 418. No discriminar
 419. Pelear con hermanos no está bien
 420. Ser tolerante
 421. Más compañerismo
 422. Saber perdonar
 423. No ser egoísta
 424. Nadie tiene derecho a maltratar a otros
 425. Hay que compartir
 426. Hay que quererse
 427. Hay que ser sensato
 428. Hay que ser razonable
 429. No humillar
 430. Pegar sólo para defenderse
 431. Apreciar valores de los otros
 432. Importancia de nuestro autoconcepto
 5. Siempre hay que dar esta razón
 51. Siempre hay que razonar
 52. Esta es la mejor razón
 521. Es por su bien
 53. Es lo que piensa su familia
 54. A veces razonar y a veces no
 55. No se le dan razones
 551. No siempre razonar porque él debe entenderlo
 552. No son razones, sino consejos
 553. No se le dan razones porque se porta bien
 554. No se dan razones, que decida él
 56. Así obtiene el resultado más adecuado
 57. Razones contrarias a los que dan los demás
 58. La profesora lo sabe
 59. Es lo justo
 510. Razones adecuadas a su edad
 511. Razones más lógicas
 512. Razones necesarias
 513. Razón depende de la pelea
 514. Razonar para que sepa que hay conflictos
 515. Razones de sentido común
 6. Tipo de razón
 61. Razón de comportamiento
 62. Razones para entenderse
 7. No lo sé
 8. Nada porque sólo se defiende

18. Primero escuchar y después exponer

11. No pegar
12. Evitar violencia
13. Dialogar
14. Hablar con profesora
141. Hablar con profesora si no puede dialogar
15. Abandonar conflicto
151. Si no quiere conciliación, abandonar
152. Ignorarlo hasta que quiera dialogar
153. Olvidarse de los que no son amigos
16. Buscar soluciones no violentas
17. No dejar que te peguen

19. No pegar, aunque se discuta
110. No hacer caso de provocaciones
111. Pedir perdón si molestas
112. Razonar antes de pegar
1121. No reaccionar rápido
113. No ser un gallo de pelea siempre
114. No ocultar violencia
115. Analizar motivos y posibles soluciones
116. Alejarse de los violentos
117. Defenderse
118. No hacer caso de halagos ni críticas
119. Luchar sólo por lo importante

9.- ¿Qué principios o valores crees que se esconden detrás de este consejo?

1. Principios morales
11. Amabilidad
12. Honradez
13. No hacer daño
14. Bondad
15. Tolerancia
151. Comprensión
152. Transigencia sin ser tonto
153. Aceptar opiniones diferentes
16. Diálogo
161. Razonamiento
162. Comunicación
17. Respeto
171. Respeto recíproco
172. Respeto a uno mismo
173. Respeto al otro
174. Cuidar y respetar para que te cuiden y respeten
18. Amor
181. Cariño
19. Amistad
191. Compañerismo
192. Lealtad
110. Convivencia
1101. Civismo
111. Ayudar
1111. Ayudar al débil
1112. Solidaridad
1113. Compartir
112. Honestidad
1121. Integridad física
1122. Integridad emocional
1123. Integridad
1124. Sinceridad
113. Nobleza
114. Humildad
115. Humanidad
116. Igualdad
117. Paciencia
118. Aceptar propia opinión equivocada
119. Defensa propia opinión
1191. Defensa razonada de la propia opinión
1192. Tener criterio propio
1193. Defensa sin miedo de la propia opinión
120. Felicidad
121. No violencia
1211. Pacifismo
1212. No ser violento
1213. Paz
1214. Violencia nunca se justifica
1215. No ser violento sin motivos
1216. No agredir ante un ataque
122. Autonomía
123. Autoestima
124. Justicia
125. Empatía
126. El bien
127. Prudencia
128. Sensatez
129. Ser como hermanos
130. Perdón
1301. Pedir perdón

1302. Perdonar
131. Independencia
132. Valorar al otro tal como es
133. Madurez
134. Defensa
7. No lo sé
1341. Si te pegan, pegas
135. Generosidad
136. Bienestar personal
137. Equilibrio personal
138. Multiculturalidad
139. Responsabilidad
140. Valor
2. Principios de comportamiento
21. Buen comportamiento
22. Tratar a los demás como quieres que te traten
23. No hacer lo que no quieres que te hagan
24. Te tratan como te mereces
25. Autodominio
26. No imitar a los demás
27. Aprender a ceder
28. Aprender a comportarse ante conflicto
29. Aprender a escuchar
210. Pensar antes de actuar
211. Buena educación
212. Decir siempre la verdad
2121. Decir la verdad aunque pegues o te peguen
213. No ser problemático
214. Quedar como una dama
215. Valorar la propia conducta
216. Valorar conducta del otro
217. Valorar consecuencias negativas de la violencia
218. Ser buen ciudadano
219. Saber negociar
220. Huir malas personas
221. Racionalizar malos sentimientos
222. Habilidades sociales
223. Relativizar conflictos
3. Principios sociales
31. Imagen niñas
32. Para no dar una mala imagen
33. Para que no te llamen "pegón"
4. Principios prácticos
41. Evitar problemas
42. Evitar daño propio
5. Tipo de principio
51. Valores de la vida
52. Valores de sus padres
53. Valores de sentido común
54. Mismos valores que inculcaron a adulto sus padres
55. Valores para ser feliz
56. Valores para el futuro
57. Valores prácticos
58. Valores buenos
59. Valores que actualmente se están perdiendo
510. Valores del ser humano
511. Valores democráticos
512. Calidad de vida
513. Valores cristianos
6. Ningún valor
61. Ningún valor porque es una cuestión práctica

10.- ¿Consideras que los niños aprenden algo con las peleas? No Sí

¿Qué?

- | | |
|--|--|
| 1. Si aprenden: negativo | 29. Entender dolor que produce pelea |
| 11. Llevarse mal | 210. Soluciones alternativas |
| 12. Maldad | 2101. Educación frente violencia |
| 13. Odio | 2102. Justicia frente violencia |
| 14. Rencor | 2103. Si pierde, busca soluciones alternativas |
| 15. Hacer enemigos | 2104. No todos solucionan conflictos igual |
| 16. Agresividad | 211. Madurar |
| 161. Violencia promueve violencia | 2111. Fortalecer personalidad |
| 162. Pelearse | 212. Violencia no merece la pena |
| 163. Descargar agresividad | 213. Evitar pelear |
| 17. Existencia relaciones dominación | 214. Valorarse a sí mismo |
| 18. Hacer daño | 2141. Autoafirmarse |
| 19. Vida no es fácil | 2142. Conocerse a sí mismo |
| 110. Hablar mal | 2143. Adquiere experiencia |
| 111. Pérdida de amigos | 2144. Controlarse |
| 112. Usar violencia para conseguir objetivos | 2145. Desahogarse |
| 113. Inseguridad en sí mismos | 215. Convivir |
| 114. Ser rebeldes | 216. Peleas normales a su edad |
| 115. Imponerse | 217. Verbalizar conflictos |
| 116. Aislarse del grupo | 218. Aprender de sus errores |
| 117. Sociedad competitiva | 219. Aprender lo bueno y lo malo |
| 118. Prepotencia | 2191. Consecuencias positivas y negativas |
| 119. Creencia de eficacia | 2192. Consecuencias negativas de la violencia |
| 120. Intolerancia | 2193. Furia e ira no son buenas |
| 121. Los mayores abusan | 220. Imagen negativa violencia en los demás |
| 122. Sentirse mal | 2201. Imagen ridícula |
| 123. Se castiga | 221. Conocer al contrario |
| 124. Sentimiento de culpa | 2211. Saber quiénes son amigos de verdad |
| 125. Pierde razón | 222. Saber si consiguen algo o no |
| 126. No convence | 223. Pensar mejor las cosas |
| 2. Si aprenden: positivo | 224. Sus límites |
| 21. Respeto | 2241. Medir fuerzas |
| 22. Razonar | 225. A veces se gana y a veces se pierde |
| 23. Eficacia | 2251. Te sientes igual ganando o perdiendo |
| 231. Ineficacia | 2252. Aprender a perder |
| 2311. No consiguen nada | 226. Encontrar un sitio en el grupo |
| 2312. Empeoran situación | 227. Manera de relacionarse |
| 2313. No consiguen nada ante adultos | 228. Perdonar |
| 232. Resolver conflictos | 229. Compartir |
| 24. Aceptar existencia más puntos de vista | 230. Resolver conflicto valorando circunstancias |
| 241. Empatía | 3. No aprenden nada |
| 25. Aceptar no tener razón | 31. Creo que no |
| 26. Espabilarse | 32. Aprende por castigo posterior |
| 261. Supervivencia | 33. No creo, pero niños sí |
| 262. Usar inteligencia | 4. No lo sé |
| 27. No dejarse amedrentar | 5. No a la violencia |
| 28. Defenderse | 6. Aprenden cuando pierden |
| 281. Defender su opinión | 61. Cuando pierden, evitan peleas futuras |
| 282. Defenderse dialogando | 62. Cuando se hacen daño, evitan futuras peleas |
| 283. Defenderse para que no le peguen | 63. Depende de la pelea |
| 284. Fuerza no unida a razón | 64. Aprende si argumenta, no si pega |
| | 65. Depende de la edad |

11 y 24.- Ante esta situación, ¿acudirías al lugar donde se encuentra tu hijo/a?

- | | |
|-------------------------------------|--|
| 1. Sí acude | 212. En casa: regañar |
| 11. Acude si empieza él | 213. En casa: aconsejar no violencia |
| 12. Acude si es grave | 214. En casa: sí razón, pero no apoya acción |
| 13. Acude si se van a pegar | 215. En casa |
| 14. Acude si el otro es desconocido | 216. En casa: no avergonzarle |
| 15. Acude para informarse | 217. Acudir otros padres |
| 2. No acude | 218. No responsable otros niños |
| 21. Interpretación defensa | 219. Desconoce motivo |
| 22. Incredulidad | 220. Que lo resuelva él solo |
| 23. Lo merece | 221. Llegaría antes |
| 24. Ya solucionado | 222. Aparte: no avergonzarle |
| 25. Propio niños | 223. Llevarle aparte |
| 26. Poca importancia | 224. Se arrepiente cuando sabe que ha hecho daño |
| 27. Aprendizaje defensa | 225. Esperar a que quiera hablar |
| 28. Aprendizaje no violencia | 3. Ejemplo no real |
| 29. Capaces por su edad | 31. Nunca agrede el primero |
| 210. Conocer reacción hijo | 4. Depende |

211. Conocer desarrollo acción

41. Depende edad del hijo
42. Depende de la situación

12 y 24.- *¿A quién te diriges primero?*

A tu hijo/a: ¿Qué le dirías? / Al otro niño/a: ¿Qué le dirías? / A todos: ¿Qué le dirías?

12.1 y 24.1.- *A quién se dirige primero*

1. Hijo-otro
11. Hijo-todos
12. Hijo-otro-todos
2. Otro-hijo
3. Hijo
4. Otro
5. Los dos
todos: los dos
51. Todos
6. Todos: amigos común
61. Todos: amigos común e hijo
62. Todos: amigos común y el otro

63. Todos: amigos común y los dos
7. Todos: amigos hijo
71. Todos: amigos hijo e hijo
72. Todos: amigos hijo y los dos
8. Todos: amigos otro
81. Todos: amigos del otro y el otro
82. Todos: amigos del otro y los dos
9. No señala orden
91. Indistintamente
10. Nadie, porque no acude
101. No acude porque desconoce el motivo
20. Depende circunstancias pelea
30. Padres del otro

12.2 y 24.2.- *A quién se dirige*

1. Hijo
2. Otro
3. Los dos
4. Amigos del hijo
5. Amigos del otro

6. Hijo y amigos
7. Otro y amigos
8. Los dos y amigos
9. Nadie, porque no acude
10. Depende circunstancias pelea

12.3 y 24.3.- *Qué les dice*

1. Hijo
11. Se interesa por el motivo del hijo
111. Pregunta al hijo qué ha pasado
112. Pregunta al hijo por qué ha actuado así
113. Pregunta al hijo si no había otra solución
114. Pregunta al hijo qué ha hecho el otro niño
115. Pregunta por versión del hijo
116. Pregunta al hijo si ha sido sin querer o no
117. Pregunta al hijo si tiene problemas
118. Pregunta al hijo si es un problema aislado
119. Hablar con hijo en casa
12. Se interesa por cómo está el hijo
121. Pregunta al hijo qué tal está
122. Pide al hijo que se tranquilice
13. Valora al hijo su acción
131. Resta importancia a acción del hijo
1311. Pide al hijo que sigan jugando

132. Alaba al hijo su acción
1321. Da la razón al hijo
133. Critica al hijo su acción
1331. Dice al hijo que está mal lo que ha hecho
1332. Dice al hijo que no tiene justificación
1333. Explica al hijo que no debería haber hecho eso
1334. Da la razón al hijo, pero no apoya acción
13341. Critica a hijo aunque se defiende
13342. Da razón a hijo pero dejarles porque son más
1335. Critica al hijo su acción aunque no haya atacado
1336. Critica al hijo porque no es lo que le enseñan
1337. Critica al hijo porque no había sido atacado
1338. Dice al hijo que puede hacer daño
1339. Critica al hijo levemente

13310. Critica al hijo porque no son formas
13311. Critica a hijo porque debía haberles dejado cumpio
13312. Critica a hijo porque debía haber hablado
134. Critica al hijo su acción si ha atacado
1341. Si hijo ha atacado, le hace pedir perdón
1342. Si hijo no tiene culpa, no dice nada
14. Interviene en el conflicto
141. Pide al hijo que paren la pelea
142. Ayuda al hijo a gestionar conflicto
143. Propone a hijo hablar del motivo
144. Establecer turnos

3104. Dice a los dos que los amigos no se pegan
3105. Dice a los dos que se den la mano
3106. Dice a los dos que cedan
3107. Dice a los dos que lo ignoren
3108. Dice a los dos que se perdonen
3109. Dice a los dos que sean amigos
31010. Dice a los dos que no merece la pena
31011. Dice a los dos que hay que compartir
31012. Dice a los dos que respeten turno
311. Dice a los dos consecuencias negativas de la violencia
3111. Pegando sin intención se hacen daño
3112. Pegando se enfadan
3113. Pegando no se soluciona el problema
4. Todos: amigos
41. Pregunta a todos qué ha pasado
411. Pregunta a todos qué ha pasado para estar más seguro
412. Pregunta a todos qué ha pasado antes del empujón del hijo
413. Pregunta a todos quién tuvo la culpa
42. Alaba a todos su acción
43. Critica a todos acción
431. Critica a todos acción: incitan a pelea
432. Critica a todos acción: se rien
433. Critica a todos acción: no han ayudado
434. Critica a todos actitud: se pueden dañar
435. Critica a todos actitud: hay que portarse bien
436. Critica a todos actitud: esa no es la solución
437. Critica a todos actitud: eso está mal
438. Critica a todos actitud: nadie quiere que le peguen
439. Critica a todos actitud: violencia genera violencia
4310. Critica a todos actitud: así no se juega
4311. Critica a todos actitud: así sólo demuestran mala educación
4312. Critica a todos actitud: no es divertido
4313. Critica a todos actitud: no tienen cuidado
4314. Critica a todos actitud: la venganza es mala
4315. Critica a todos actitud: atacan a hijo
4316. Critica a todos actitud: no respetan turno
4317. Critica a todos actitud: no pegar para lograr algo
4318. Critica a todos actitud: no son formas
4319. Critica a todos actitud: todos salen perjudicados
44. Anima a todos a seguir jugando
45. Dicta norma a todos
451. Hay que dialogar

1441. Que hijo se cumpie
1442. Que hijo se cumpie primero y luego otros
1443. Que el otro se cumpie
1444. Que otros se cumpien primero y luego hijo
145. Dice al hijo que lo ha visto todo
15. Dicta norma al hijo
151. Dice al hijo que hay que dialogar
152. Dice al hijo que no hay que pegar
153. Dice al hijo que pida perdón
154. Dice al hijo que pida perdón al padre del otro niño
155. Dice al hijo que no lo repita más
156. Dice al hijo que tenga cuidado
157. Dice al hijo que hay que ser amigos
158. Dice al hijo que pegando no se consigue nada
159. Dice al hijo que se interese por cómo está el otro
1510. Dice al hijo que no debe reírse por pegar
1511. Dice al hijo que hay que convivir
1512. Dice al hijo que no gaste esas bromas
1513. Dice a hijo que hable con el otro a solas
1514. Dice a hijo que los amigos no pelean
1515. Dice al hijo que hay que respetar
1516. Dice al hijo que esa no es la solución
1517. Dice al hijo que no vaya con esos niños
1518. Dice al hijo que juegue sin pegar
1519. Dice al hijo que se ponga en lugar del otro
1520. Dice a hijo que pegando no tendrá amigos
1521. Dice al hijo consecuencias negativas de la violencia
1522. Dice al hijo que pida perdón delante de todos
1523. Dice al hijo que no provoque para ser aplaudido
1524. Dice a hijo que pegar es lo último
1525. Dice al hijo que no responda con violencia a la violencia
1526. Dice a hijo que se defienda verbalmente
1527. Dice a hijo que no sea rencoroso
1528. Dice al hijo que para defenderse le llame
1529. Dice al hijo que hay que compartir
1530. Dice al hijo que avise al padre
1531. Dice al hijo que se defienda sin su ayuda
1532. Dice al hijo que les ceda el cumpio
15321. Dice al hijo que les deje cumpio si insisten
1533. Dice al hijo que se defienda
1534. Dice al hijo que no les deje el cumpio
2. Otro niño
21. Se interesa por el motivo del otro
211. Pregunta al otro qué ha pasado
212. Pregunta al otro por qué ha actuado así
213. Pregunta al otro si no había otra solución
214. Pregunta al otro qué ha hecho su hijo
215. Pregunta por versión del otro
216. Pregunta al otro si se siente agredido
217. Pregunta al otro si sabe por qué hijo le empujó
218. Pregunta al otro por qué es tan malo
22. Se interesa por cómo está el otro
221. Pregunta al otro qué tal está
222. Pide al otro que se tranquilice
223. Pide al otro perdón
224. Consuela al otro si agresión de hijo es injustificada
225. Pide al otro que perdone al hijo
226. Pide al otro que perdone al hijo si es culpable
23. Valora al otro su acción
231. Resta importancia a acción del otro
2311. Pide al otro que sigan jugando
232. Alaba acción del otro
2321. Da la razón al otro
2322. Dice al otro que regañará a hijo
2323. Dice al otro que hijo no lo repetirá más
2324. Decir al otro que ha sido sin querer
2325. Dice al otro que ha sido una mala reacción del hijo
2326. Dice al otro que no le dé importancia
2327. Bromea con el otro para restarle importancia
2328. Dice al otro que siga en el cumpio
233. Critica su acción al otro
2331. Dice al otro que está mal lo que ha hecho
2332. Dice al otro que no tiene justificación
452. Norma a todos: no hay que pegar
453. Norma a todos: hay que ser amigos
454. Norma a todos: irse a casa
455. Norma a todos: que no se repita
456. Norma a todos: respeto
457. Norma a todos: eso no se hace ni en broma
458. Norma a todos: llevarse bien porque están mucho juntos
459. Norma a todos: separar a los que pelean
4510. Norma a todos: si pegan, que pidan perdón
4511. Norma a todos: acudir a adulto
4512. Norma a todos: no pegar porque dejan de divertirse
4513. Norma a todos: no hacer lo que no queremos que nos hagan
4514. Norma a todos: ponerse en lugar del otro
4515. Norma a todos: pegando pierden amigos
4516. Norma a todos: pegando se hacen daño
4517. Norma a todos: jugar con cuidado
4518. Norma a todos: hay que compartir
4519. Norma a todos: respetar turno
4520. Norma a todos: ser civilizados
4521. Dicta norma a todos: tener paciencia
4522. Dicta norma a todos: ser justos
4523. Dicta norma a todos: no aprovecharse por ser más
4524. Dicta norma a todos: no abusar de los pequeños
4525. Dicta norma a todos: negociar
4526. Dicta norma a todos: jugar a otra cosa
46. Dicta norma a todos si están implicados
461. Dice a todos que no se hace si están implicados
47. Ejemplifica a los demás
471. Dice a los demás que eso es lo que no hay que hacer
472. Dice a los demás que hijo es injusto
473. Dice a todos que hijo ha hecho mal
474. Dice a todos que el otro ha hecho mal
48. Pide a todos que se tranquilicen
49. Establecer turnos con todos
491. Dice a todos que hijo se cumpie
492. Dice a todos que hijo se cumpie y luego otros
493. Dice a todos que otros se cumpien
494. Dice a todos que se cumpien otros y luego hijo
5. Nada
51. Nada, porque no acude
52. Al otro nada porque no soy su padre
521. A los otros nada porque no soy su padre
522. A los otros nada, para no dar un discurso
523. A los otros nada porque se ofenden
53. Nada, esperaría a estar solos
54. Llegaría antes
55. Nada, porque acude después
56. No dice nada al otro, a no ser que sea reincidente
6. Depende
61. Depende del motivo de la pelea
62. Al otro, depende de su reacción
63. Depende de la edad
7. Todos: amigos del otro
71. Pregunta a otros qué ha pasado
711. Pregunta a otros qué ha pasado para estar más seguro
712. Pregunta a otros qué ha pasado antes del empujón del hijo
713. Pregunta a otros quién tuvo la culpa
72. Alaba a otros su acción
73. Critica a otros
731. Critica a otros: incitan a pelea
732. Critica a otros: se rien
733. Critica a otros: no han ayudado
734. Critica a otros: se pueden dañar
735. Critica a otros: hay que portarse bien
736. Critica a otros: esa no es la solución
737. Critica a otros: eso está mal
738. Critica a otros: nadie quiere que le peguen
739. Critica a otros: violencia genera violencia
7310. Critica a otros: así no se juega
7311. Critica a otros: así sólo demuestran mala educación
7312. Critica a otros: no es divertido
7313. Critica a otros: no tienen cuidado
7314. Critica a otros: la venganza es mala

2333. Explica al otro que no debería haber hecho eso
 2334. Da la razón al otro, pero no apoya acción
 2335. Critica acción del otro porque no tiene razón
 2336. Dice al otro que se merece el golpe por atacar
 2337. Dice al otro que si pega, le pegarán
 2338. Dice al otro que hijo ha hecho bien
 234. Critica al otro su acción si ha atacado
 2341. Si el otro ha atacado, le hace pedir perdón
 2342. Pregunta al otro qué ha hecho para que hijo le pegue
 2343. Si el otro no tiene razón, le disculpa
 24. Interviene en el conflicto
 241. Pide al otro que paren la pelea
 242. Ayuda al otro a gestionar conflicto
 243. Busca acuerdo con el otro según respuesta de hijo
 244. Propone al otro hablar del motivo
 25. Dicta norma al otro
 251. Dice al otro que hay que dialogar
 252. Dice al otro que no hay que pegar
 253. Dice al otro que no debe devolver empujón
 254. Dice al otro que hay que respetar

2541. Dice al otro que hay que respetar turno
 255. Dice al otro que pida perdón
 256. Dice al otro que hay que perdonar
 257. Dice al otro que hay que perdonar y pedir perdón
 258. Dice al otro que hay que ser amigos
 259. Dice al otro que los amigos no pelean
 2510. Dice al otro que esa no es la solución
 2511. Dice al otro que pelear deja sin amigos
 2512. Dice al otro que tenga educación
 2513. Dice al otro que se ponga en su lugar
 2514. Dice al otro que no lo repita más
 3. Hijo y otro niño
 31. Pregunta a los dos qué ha pasado
 32. Pregunta a los dos por qué han actuado así
 33. Pregunta a los dos si no había otra solución
 34. Pide a los dos que se tranquilicen
 35. Critica a los dos su acción
 36. Resta importancia a los dos
 37. Pide a los dos que sigan jugando
 38. Pide a los dos que paren la pelea
 39. Ayuda a los dos a gestionar conflicto
 391. Habla con los dos del motivo
 310. Dicta a los dos norma
 3101. Dice a los dos que hay que dialogar
 3102. Dice a los dos que no hay que pegar
 3103. Dice a los dos que tengan cuidado

13 y 25.- ¿Qué es lo que harías?

1. Solucionarlo
 11. Ayudarles a solucionar el problema
 12. Hacer de árbitro
 13. Hacer de mediador
 14. Dejar que se organicen ellos
 15. Establecer turnos
 16. Hablar con otros padres
 161. Hablar con otros padres para que regañen a su hijo
 17. Discutir con otros padres
 18. Hablar con profesor
 19. Hablar con profesor si es grave
 110. No provocar a los otros padres
 111. Poner paz
 112. Hacer que lo solucionen hablando
 113. Llevar a hijo a hablar con otro
 114. Levantar al hijo
 115. Levantar al otro
 116. Levantarles
 117. Tranquilizar a hijo
 118. Tranquilizar al otro
 119. Tranquilizarles
 120. Hacer que hagan las paces
 121. Hacer que hagan la paces si son todos culpables
 122. Dejar que mi hijo se cumpie
 123. Dejar que mi hijo se cumpie primero y luego los otros
 124. Dejar que los otros se cumpien antes, y después que lo haga

7315. Critica a otros: atacan a hijo
 7316. Critica a otros: no respetan turno
 7317. Critica a otros: no pegar para lograr algo
 7318. Critica a otros: no son formas
 7319. Critica a otros: salen perjudicados
 74. Anima a otros a seguir jugando
 75. Dicta norma a otros
 751. Norma a otros: hay que dialogar
 752. Norma a otros: no hay que pegar
 753. Norma a otros: hay que ser amigos
 754. Norma a otros: irse a casa
 755. Norma a otros: que no se repita
 756. Norma a otros: respeto
 757. Norma a otros: eso no se hace ni en broma
 758. Norma a otros: llevarse bien porque están mucho juntos
 759. Norma a otros: separar a los que pelean
 7510. Norma a otros: si pegan, que pidan perdón
 7511. Norma a otros: acudir a adulto
 7512. Norma a otros: no pegar porque dejan de divertirse
 7513. Norma a otros: no hacer lo que no queremos que nos hagan
 7514. Norma a otros: ponerse en lugar del otro
 7514. Norma a otros: pegando pierden amigos
 7516. Norma a otros: pegando pierden amigos
 7517. Norma a otros: jugar con cuidado
 7518. Norma a otros: hay que compartir
 7519. Norma a otros: respetar turno
 7520. Norma a otros: ser civilizados
 7521. Norma a otros: tener paciencia
 7522. Dicta norma a otros: ser justos
 7523. Dicta norma a otros: no aprovecharse por ser más
 7524. Dicta norma a otros: no abusar de los pequeños
 7525. Dicta norma a otros: negociar
 7526. Dicta norma a otros: jugar a otra cosa
 76. Dicta norma a otros si están implicados
 761. Dice a otros que no se hace si están implicados
 77. Ejemplifica a los otros
 771. Dice a los otros que eso es lo que no o hay que hacer
 772. Dice a los otros que hijo es injusto
 773. Dice a otros que hijo ha hecho mal
 774. Dice a otros que el otro ha hecho mal
 78. Pide a otros que se tranquilicen
 79. Establecer turnos con otros
 791. Dice a otros que hijo se cumpie
 792. Dice a otros que hijo se cumpie y luego ellos
 793. Dice a otros que se cumpien
 794. Dice a otros que se cumpien y luego hijo

38. Retirarse el padre
 39. Irse si no se soluciona
 310. Irse con hijo si es culpable
 311. Preguntar a hijo si quiere ir a otro parque
 312. Irse si niños son conflictivos
 313. Alejar a hijo
 314. Irse si no se soluciona
 4. Disculparse
 41. Disculparse ante el otro niño
 42. Hacer que hijo se disculpe ante niño
 43. Disculparse ante los otros padres
 44. Hacer que hijo se disculpe ante otros padres
 45. Hacer que se disculpen
 46. Hacer que hijo se disculpe si es culpable
 47. Hacer que otros se disculpen ante hijo
 48. Si hijo no se disculpa, obligarle
 49. Pedir al resto que les disculpe
 410. Disculparse ante todos
 6. Nada
 61. Nada, porque no acude
 62. Nada más
 7. Dar ejemplo
 71. Educar a hijo
 72. Educar a los otros
 73. No tengo que educar a otros
 8. Vigilarles

mi hijo

125. Bajarle y subir a hijo
126. Bajarle, subir a hijo y que se lo pida
127. Permitir que siga jugando
128. Animarles a seguir jugando
129. Si quieren, llegar a un acuerdo
130. Les haría darse un beso
131. Hacer al hijo entrar en razón
132. Hacer al otro entrar en razón
133. Hacerles entrar en razón
134. Hacerles pensar en alternativa pacífica
135. Entretener a hijo con otro juego
136. Jugar con ellos
137. Dejar que hijo se enfrente al conflicto
138. Contentar a todos
139. Restarle importancia
140. Estar tranquilo
2. Parar pelea
21. Separarles
22. Separarles si va a más
23. Comprobar que hijo está bien
24. Comprobar que el otro está bien
25. Comprobar que están bien
26. Terminar la discusión
27. Intervenir si hijo no puede con la situación
28. Evitar enfrentamiento verbal
29. Evitar esta situación
210. Intervenir según tipo de niños
211. No intervenir mucho
212. Intervenir si la situación va a más
3. Irse de allí
31. Irse con hijo
32. Irse a casa con hijo
33. Irse a casa con hijo y hablar
34. Irse a casa si es grave
35. Irse y hablar si es grave
36. Irse y hablar si no es grave
37. Irse a otro parque con hijo

14 y 27.- ¿Qué crees que te diría tu hijo?

1. Se explicaría
11. Explica situación
12. Explica su visión
2. Se justificaría
21. Se justifica porque se siente mal
22. Se justifica porque cree que tiene razón (valoración del hijo)
23. Se justifica porque tiene razón (valoración del padre)
24. Se justifica porque quería conseguir algo
25. Se justifica porque estaba nervioso
26. Se justifica porque es defensa
261. Justifica la defensa porque le habían insultado
262. Justifica la defensa porque le habían pegado
263. Se justifica porque el otro empieza
264. Se justifica porque no es su culpa
265. Se justifica porque es culpa del otro
266. Se justifica porque se ríen de él
267. Se justifica porque advirtió al otro
268. Se justifica porque el otro ataca sin motivo
27. Siempre quieren justificarse
28. Es justo
29. No es justo
210. Tengo razón (VALORACIÓN DEL HIJO)
211. Se justifica al principio
212. No intencionalidad
213. Le resta importancia
214. Se justifica para quedar bien ante padre
215. Se justifica si puede
216. Se justifica porque él no ha sido
217. Poner una excusa
218. Se justifica porque no es agresivo
219. Se justifica en casa
3. Se disculparía
31. Disculpas a padres
32. Disculpas a otros padres

81. Quedarse allí
82. Quedarse allí si hijo quiere
83. Observar cómo salen de la situación
9. Analizar la situación
91. Escucharles
92. Tomar una determinación
93. Tomar una determinación si hijo es culpable
94. Averiguar de quién es la culpa
95. Averiguar por qué ocurre
96. Dar la razón a hijo
97. Dar la razón al otro
98. Dar la razón a todos
99. Creer la versión más sensata
910. Hablar con hijo del motivo
911. Ser justo
10. Enfadarme
101. Defender a hijo porque tiene razón
102. Pegar a hijo un cachete
103. Regañar
1031. Regañar a hijo
1032. Regañar al otro
1033. Regañar a los otros
1034. Regañarles
1035. Regañar al culpable
1036. Regañar al hijo si es culpable
1037. Regañar a hijo si le ha hecho daño
1038. Regañarles si han actuado mal
1039. Regañar al otro que provocó defensa de hijo
104. Castigar
1041. Castigar a hijo
1042. Castigar al otro
1043. Castigarles
1044. Castigar al culpable
1045. Castigar a hijo si es culpable
1046. Castigar al otro si es culpable
1047. Advertirle que la próxima vez le castigará
105. Regaña según edad y si son conocidos
106. Mirarle con odio

4. Reacción ante situación
41. Quiere irse a casa
42. No quiere jugar más
43. Seguir jugando
44. Pregunta por qué le avasallan
45. Le han hecho daño
46. Pedir al padre que se quede
47. Pedir consejo al padre
48. Se retira por no pelear
52. Si no es culpable
521. Si no es culpable, nada
522. Si no es culpable, argumentar a su favor
6. Otras
61. No lo sé
62. Nada, porque no acude
63. No lo sé porque nunca ha ocurrido
64. Depende de la situación
7. Nada: sentimientos
71. Se sentiría incómodo
72. Se sentiría apoyado
73. Se sentiría consolado
74. Se sentiría enfadado
75. Enfadado al principio, luego no
76. Mal por la ofensa, no por el castigo
77. Se sentiría mal
78. Mal porque no le gusta pelear
79. Ponerse a la defensiva
8. Reacción ante acción del padre
81. Apoyar acción del padre
82. Agradecer acción del padre
83. Entender reacción padre
84. No entiende por qué padre no le defiende
85. Pedir a padre que no intervenga
86. No quiere disculparse porque no tiene culpa

- 33. Disculpas al otro niño
- 331. Le costaría disculparse ante el niño, pero lo haría
- 34. Se arrepiente
- 35. Arrepentimiento: no repetirá
- 36. No esperaba esas consecuencias
- 37. Se disculpa en casa
- 38. Tendrá más cuidado
- 5. Depende de quién sea culpable
- 51. Si es culpable
- 511. Si es culpable, nada
- 512. Si es culpable, argumentar a su favor
- 513. Si es culpable, se arrepentiría

15 y 28.- ¿Qué harías ante estas palabras?

- 1. Acepta justificación
- 11. Acepta justificación: tiene razón
- 12. Acepta justificación: ha actuado bien
- 13. Acepta justificación: defensa
- 2. No acepta justificación
- 21. No acepta justificación: porque no le cree
- 22. No acepta justificación: siempre miente
- 23. No acepta justificación: no es motivo suficiente
- 24. No acepta justificación: nunca hay motivo para pegar
- 25. No acepta justificación: da igual quién empieza
- 3. Acepta razón, pero no acción
- 31. Darle razón, pero es mejor evitar pelea
- 32. Darle razón, pero así se iguala a ellos
- 33. Acepta razón de enfadarse y no ceder, pero no acción
- 34. Acepta razón, pero no demuestra que la tiene pegando
- 35. Acepta razón, pero no es solución
- 36. Acepta razón, pero pegar es precipitado
- 37. Acepta razón, pero pegar empeora las cosas
- 38. Acepta razón, pero hay que defenderse de otra forma
- 39. Acepta razón, pero no merece la pena
- 4. Dicta norma al hijo
- 41. Dicta N.L.V.
- 42. Dicta N.N.L.V.
- 421. Tendría que dialogar
- 422. No hacer caso
- 423. Que no se repita
- 424. No pegar a amigos
- 425. Defender derechos con modales
- 426. Saber perdonar
- 427. Violencia no es solución
- 428. Avisar a padre
- 429. Hay que compartir
- 4210. Dice a los dos que no hay que pegar
- 4211. Ponerse en su lugar
- 4212. Defenderse cuando tienen misma edad
- 4213. Avisar a profesor
- 5. Actúa
- 51. Consolarle
- 52. Mostrarle lo mal que ha actuado
- 53. Apoyarle (quererle)
- 54. Se van a casa
- 541. Irse a casa si niños no razonan
- 542. Jugar a otra cosa
- 543. Hablar con él en casa
- 55. No le deja jugar
- 56. No le deja jugar hasta que se le pase rabia
- 57. Razona con él
- 571. Razona con otro niño
- 572. Razona con los dos
- 58. Agradecer
- 59. Buscar verdad
- 591. Preguntar al hijo quién y por qué
- 510. Escucharle
- 511. Establecer turnos
- 5111. Dejarle columpiarse y luego los otros
- 5112. Dejar columpiarse a los otros y luego él

16 y 29.- ¿Le regañarías?

- 1. Sí regaña

- 87. Quiere jugar más tiempo
- 88. Pide al padre que no le regañe ante otros
- 89. Quejarse porque padre le regaña
- 9. Criticar acción del otro
- 91. Critica al otro por pegar
- 92. Critica al otro por no compartir
- 93. El otro lo merece
- 94. Los otros abusan porque son más
- 95. Los otros abusan porque son mayores
- 10. Nada: callarse
- 101. Callarse al principio
- 102. Nada porque es tímido

- 512. Comprenderle
- 513. Tranquilizarle
- 514. Creerle
- 5141. No creerle porque lo ha visto
- 5142. Creerle porque aún es pequeño
- 515. Apoyar que se haya disculpado
- 516. Analizar su respuesta
- 517. Solucionarlo
- 5171. Buscar alternativas
- 518. Sentirme mal
- 5181. Sentirme bien por lo que he hecho
- 519. Preguntar al otro su versión
- 520. Ser consecuente con respuesta del hijo
- 521. Dejarle jugar con mismos amigos
- 522. Hablar con él cuando deje de jugar
- 523. Darle la razón según
- 5231. Darle la razón si la tiene
- 5232. Quitarle la razón si no la tiene
- 5233. No dar la razón a nadie
- 5234. Si tiene la culpa, regañar
- 524. Controlar nervios para que no te controlen a ti
- 525. Restar importancia
- 526. Perdonarle
- 5261. Darle otra oportunidad, pero que no lo repita
- 527. Hacer que se disculpe
- 528. Pedir perdón al otro
- 529. Depende de circunstancias
- 530. Quedarse con él
- 531. Regañar si el otro padre regaña
- 532. Dejar que lo solucionen ellos
- 533. Darle su opinión de quién tiene razón
- 534. Si no se ha hecho daño, nada
- 535. Que se disculpen mutuamente
- 6. Explicaciones
- 61. Le explica que no es buena forma
- 62. Explica que no debe llegar a esa situación
- 63. No se le debe olvidar
- 64. Explica que ninguno lo ha hecho bien
- 65. Es mejor no pegar porque nunca sabes con quién
- 66. No siempre se tiene razón
- 67. Puede hacer daño
- 68. Es mejor conocer todas las versiones
- 69. Explicar conducta del otro
- 610. La venganza es mala
- 611. A veces tiene que intervenir
- 612. Seguramente los dos tienen culpa
- 613. Sentirlo no es suficiente
- 614. Es mejor irse para evitar problemas
- 615. Los otros provocan para molestarte
- 616. El otro es malo porque sus padres no se ocupan
- 617. El malestar debe ser por pegar, no por consecuencias
- 618. Hay que aguantar más
- 619. No debe huir del conflicto
- 620. A veces él también provoca
- 7. Nada
- 71. Nada, porque se callaría
- 72. Nada porque no acude

- 29. No, porque son cosas de niños

11. Poco
12. No ha cumplido con condiciones defensa
13. No cree que sea defensa
14. Tiene razón, pero no apoya acción
15. Sí, en casa
16. Regaña aunque tenga razón
17. Con buenas palabras
18. Regaña a todos
19. Que pida perdón al otro
2. No regaña
21. Ha actuado correctamente
22. Tiene razón
23. No apoya acción, pero tiene razón
24. Ya es suficiente
25. No es para tanto
26. No es necesario
27. Ya ha pedido perdón
28. Otras opciones
281. Dialogar
282. Explicar
283. Razonar
284. Aconsejar

17 y 30.- ¿Le castigarías?

1. Sí castiga
11. Se le dice que no hay que pegar
12. No ha cumplido con condiciones defensa
13. No cree que sea defensa
14. Tiene razón, pero no apoya acción
15. Sí, en casa
16. Separarle de sus amigos
17. Irse del parque
18. Sin tv
19. Quitarle lo que más le gusta
110. Que pida perdón al otro
111. Montar último en columpio
2. No castiga
21. Ha actuado correctamente
22. Tiene razón
23. No apoya acción, pero tiene razón
24. Ya es suficiente
25. No es para tanto
26. Dialogaría con él
27. No es necesario
28. Ya ha pedido perdón
29. No, porque son cosas de niños
210. Se ha defendido
211. Castigar no es solución

210. Se ha defendido
211. Se le dice que no hay que pegar
212. Ha sido jugando
213. Hacer que pida perdón
214. Que se pidan perdón
215. No, nos vamos a casa
3. Depende
31. Depende: intencionalidad
32. Depende: justificación
33. Depende: gravedad
34. Depende: su reacción
35. Depende: si tiene razón
36. Depende: si inicia pelea
37. Depende: motivo
38. Depende: si dice la verdad
39. Depende: si hay violencia
310. Depende: si se arrepiente
311. Depende: si fue defensa
312. Depende: si la otra madre regaña
313. Depende: si es necesario
314. Depende: se disculpa
4. No, porque no acude

212. No, porque nunca pelea
213. Negocia con lo que más le gusta
214. El castigo es regañar
215. No, nos vamos a casa
3. Depende
31. Depende: intencionalidad
32. Depende: justificación
33. Depende: gravedad
34. Depende: su reacción
35. Castiga si es necesario
36. Depende: su actitud
37. Depende: si tiene razón
38. Depende: si castigan otros padres
39. Depende: motivo
310. Depende: si es reiterativo
311. Depende: si dice la verdad
312. Depende: si hay violencia
313. Depende: si fue jugando
314. Depende: si fue defensa
315. Depende: si la otra madre regaña
316. Depende: se disculpa
317. Depende: si se arrepiente
318. Depende: solución
4. No, porque no acude

18 y 30.- ¿Le darías razones para explicarle cómo hay que comportarse? No Sí ¿Cuáles?

18.1 y 30.1.- Razona

1. Sí razona
11. Sí, en casa
12. No correcta defensa
13. Tiene razón, pero no apoya acción
14. Dicta norma
141. No hay que darle razón, sino norma
2. Razón social
21. Imagen niñas
22. Para no dar una mala imagen
23. Para que no te llamen "pegón"
24. No se puede ir así por la vida
25. Buena educación
26. Portarse bien
261. Así enseña a comportarse a los otros
27. Ser personas
28. Da mal ejemplo a su hermano
29. Ir por el buen camino
210. Cumplir normas sociales
211. Ser mejor considerado por los demás
212. Pegar refleja en qué hogar vive

3355. Consecuencias positivas de no violencia
336. No gustar a todos no es razón para pegar
337. Análisis costes-beneficios
338. Al controlarte, controlas la situación
3381. Al controlarte, eres menos frágil
3382. Al controlarte, te dejan tranquilo
339. Si no, castigo
340. A veces nos creemos con razón y no la tenemos
4. Razón moral
41. Pegar no está bien
42. Pegar no es civilizado
43. Hay que ayudar a los demás
44. Hay que respetar a los demás
45. Hay que respetar para que te respeten
451. No pegar por respeto a sí mismo
452. Respetar si te respetan
453. Hacerse respetar
46. Hay que hacer las cosas bien
47. Razones de religión
471. Dios le castiga si pega

213. No comportarse como los otros
214. Cultura
3. Razón práctica
31. Validez para tu futuro
32. Para que no te hagan daño
33. Para no hacer daño a otras personas
34. Pegando no se solucionan las cosas
341. Peleando no se da consenso
342. Pegar empeora el problema
343. Pegar es innecesario
344. No pegar porque es lo que el otro quiere
345. Pegar nos hace perder la razón
- 346 la venganza es mala
35. Pegar le puede traer problemas
36. Pegar no es la mejor forma
37. Es positivo tener diferentes puntos de vista
38. Es mejor solución dialogar
381. Hablando entiendes los motivos
382. Es mejor razonar
383. Dialogando se consigue más
384. Hay que usar argumentos que convengan
385. Dialogando no se pierden los amigos
386. Dialogando se soluciona casi todo
387. Dialogando se soluciona todo
388. Es mejor dialogar porque todos suelen tener razón
389. Si dialogando no se soluciona, menos pegando
3810. Dialogamos porque somos personas, no animales
3811. Dialogar es de inteligentes
3812. Dialogar es enriquecedor
3813. Dialogar nos hace ponernos en el lugar del otro
- 3814 dialogar sin dejarse avasallar
3815. Es mejor solución pedir perdón mutuamente
3816. Pedir perdón nos hace sentir mejor
39. Si pegas, la gente no te quiere
310. Si pegas, no quieren ser tus amigos
311. No ser infeliz
3111. Ser más feliz
312. No tener miedo
313. Peleando todos pierden
314. Pegar no da la razón
315. Cuanto mayor sea, más fuerza y más daño u otros recursos
316. Es más inteligente no pegar
3161. Es más inteligente no pelear innecesariamente
3162. La fuerza la usa cualquier bruto
3163. Ceder es más valiente
317. Violencia genera violencia
3171. Violencia sin motivo genera más violencia
3172. No responder con violencia a la violencia
318. Pegar nos hace sentir peor
3181. Violencia nos hace sentir peor atacando y recibiendo
3182. No pegando te sientes mejor
3183. Pegar nos hace nerviosos
3184. Pegar nos hace sentir peor, aunque sea defensa
319. La cárcel
320. No pelea en casa, así que tampoco debe hacerlo fuera
321. Hace falta más de uno para pelear
322. No merece la pena pegar
3221. No merece la pena pegar por casi nada
3222. Pegar es una pérdida de tiempo
3223. Las razones para pelear son tan tontas que se olvidan
3224. No pegar, aunque te ataquen
3225. No pelear por tonterías
323. Si pegas no te respetan
324. Si pegas, te tienen miedo
325. Hay que estar preparado por si acaso
3251. Pegar para que no se aprovechen de ti
3252. No dejar que te peguen porque es injusto
3253. Ya podrá atacar él en otra ocasión
3254. Si diálogo no funciona, legítima defensa
3255. Ignorarlo o no jugar con él la próxima vez
3256. Defenderse con violencia no es solución
3257. Defender sin violencia por consecuencias negativas para él
3258. Retirarse porque peleas no acaban
326. No hacer caso daña más al otro
327. Si pegas, te pegan
328. Haces o dices algo de lo que te arrepientes
48. Hay que ser una buena persona
49. Hay que llevarse bien con los demás
491. Hay que llevarse bien con todos
492. Hay que ser amigos
4921. Los amigos no pelean
493. Hay que ser amigos para que no haya guerras
494. Hay que saber convivir
495. Tener una convivencia pacífica
496. Superar problemas convivencia cotidiana
410. Hay que saber cómo se siente el otro
4101. Pegar le hace sentir mal al otro
411. Ser pacífico
412. Ser justo
413. Ser pacífico, pero justo
414. No ser violento
415. No ser irascible
416. Nadie es más que nadie
417. Entender diferentes puntos de vista
418. No discriminar
419. Pelear con hermanos no está bien
420. Ser tolerante
421. Más compañerismo
422. Saber perdonar
423. No ser egoísta
424. Nadie tiene derecho a maltratar a otros
425. Hay que compartir
426. Hay que quererse
427. Hay que ser sensato
- 428 hay que ser razonable
429. No humillar
430. Pegar sólo para defenderse
431. Apreciar valores de los otros
432. Importancia de nuestro autoconcepto
433. Nada justifica pegar
4331. Nada justifica lo que ha hecho
434. Saber ganar y perder
435. Razones religión
436. Unos respetan y otros no
437. No abusar del débil
5. Siempre hay que dar esta razón
51. Siempre hay que razonar
52. Esta es la mejor razón
521. Es por su bien
53. Es lo que piensa su familia
54. A veces razonar y a veces no
55. No se le dan razones
551. No siempre razonar porque él debe entenderlo
552. No son razones, sino consejos
553. No se le dan razones porque se porta bien
554. No se dan razones, que decida él
56. Así obtiene el resultado más adecuado
57. Razones contrarias a las que dan los demás
58. La profesora lo sabe
59. Es lo justo
510. Razones adecuadas a su edad
511. Razones más lógicas
512. Razones necesarias
513. Razón depende de la pelea
514. Razonar para que sepa que hay conflictos
515. Razones de sentido común
516. Razona, pero no sirve si los otros son violentos
517. Razones sobre los otros, que atacan
518. Razona con el otro niño
5181. Razona con todos
519. Razona sólo si es necesario
520. Esta razón porque está estudiando
521. Es por su bien
522. Razones que le enseñaron sus padres
523. Aprender así por falta educación de los otros
524. Razón depende del otro niño
5241. Si niño no conflictivo, restar importancia
5242. Si niño conflictivo, problema
6. Tipo de razón
61. Razón de comportamiento
62. Razones para entenderse
7. No lo sé

329. No hacer lo que no quieres que te hagan
 330. Corregir de pequeño
 3301. Corregir para no ser agresivo de mayor
 3302. Corregir para ser más tolerante de mayor
 3303. Corregir para que dialogue de mayor
 331. Es mejor arreglar problemas por las buenas
 332. Si siempre pegáramos nos mataríamos unos a otros
 3321. Si siempre pegáramos estaríamos siempre en guerra
 3322. Estaríamos siempre pegándonos
 333. Para jugar no hay que pegar
 3331. No pegar jugando ni en serio
 3332. Es más divertido jugar
 334. No se es más hombre pegando
 335. Consecuencias negativas de la violencia
 3351. Pegar a un menor es un abuso
 3352. Pegar a un igual no es de amigos
 3353. Pegar a un mayor es de tontos
 3354. consecuencias negativas con otros padres

18.2 y 30.2.- Dicta norma

1. Dicta norma
 11. No pegar
 12. Evitar violencia
 13. Dialogar
 131. Dialogar antes de pegar
 132. Exponer puntos de vista y llegar a acuerdo
 14. Hablar con profesora
 141. Hablar con profesora si no puede dialogar
 142. Avisar a padre
 143. Avisar a adulto
 144. Avisar a padre si no puede resolverlo
 15. Abandonar conflicto
 151. Si no quiere conciliación, abandonar
 152. Ignorarlo hasta que quiera dialogar
 153. Olvidarse de los que no son amigos
 154. Ignorarles
 155. Ceder para evitar pelea
 156. Si hijo no puede pensar, abandonar
 16. Buscar soluciones no violentas
 17. No dejar que te peguen
 171. Defenderse y ejercer derechos
 172. No pegar el primero
 173. Defenderse
 174. Defenderse sin pegar
 175. Aguantar la provocación

8. Nada porque sólo se defiende
 9. No razona
 91. Ha actuado correctamente
 92. Tiene razón
 93. No apoya acción, pero tiene razón
 94. Ya es suficiente
 95. No es importante
 96. Es mejor dialogar
 97. No es necesario
 971. No es necesario porque ya lo sabe
 98. Ya ha pedido perdón
 99. Nada, porque no acude
 10. Depende
 101. Depende: intencionalidad
 102. Depende: justificación
 103. Depende: gravedad
 104. Depende: su reacción
 105. Depende: si siempre le atacan

176. No atacar, pero si defenderse
 177. Si te atacan, dialogar o retirarse
 178. Defender derechos con un límite
 179. Defenderse agotando posibilidades antes de pegar
 1710. Defenderse proporcionalmente
 18. Primero escuchar y después exponer
 19. No pegar, aunque se discuta
 110. No hacer caso de provocaciones
 111. Pedir perdón
 112. Razonar antes de pegar
 1121. No reaccionar rápido
 1122. Controlar nervios
 113. No ser un gallo de pelea siempre
 114. No ocultar violencia
 115. Analizar motivos y posibles soluciones
 116. Alejarse de los violentos
 117. No ser como ellos
 1171. Tener criterio propio
 118. No hacer caso de halagos ni de críticas
 119. Luchar sólo por lo importante
 120. Medir fuerza
 121. Quedarse en columpio para darles lección
 1211. Hacer respetar turno si lo piden bien
 122. Esperar turno
 123. Cambiar de juego
 124. No atacar a alguien que no le ha hecho nada

19.- En general, aparte de la situación que te he propuesto, ¿consideras que tu hijo/a regaña o se pelea mucho con otros niños/otras niñas?

1. Sí hábito violencia
 11. Poco
 12. Mucho
 13. Más de lo deseado
 14. Normal
 141. Son tonterías de niños
 15. Sólo verbal
 16. Sólo regañar
 17. Sólo con un niño
 171. Sólo con hermanos
 172. Sólo en colegio
 173. No sólo en colegio
 174. Sólo pequeños roces
 175. Sólo lo necesario
 18. Sólo defensa
 19. Sólo defensa otros
 110. Para imponerse
 111. No es habitual
 112. Sí, por su carácter
 113. No delante padres porque no les gusta
 2. No hábito violencia

21. Jamás
 22. No hasta ahora
 23. Ahora ya no
 24. No hábito violencia: tranquilo
 25. No hábito violencia: sociable
 26. No hábito violencia: bueno
 27. No hábito violencia: razonable
 28. No hábito violencia: respetuoso
 29. Le pegan a él
 291. Le pegan y no se defiende
 210. No, porque cede
 211. Evita conflictos
 212. Acude a padres
 213. Acude a profesor
 214. Cuenta cómo le va a padres
 215. Lo soluciona con diálogo
 216. No, porque le he enseñado a comportarse
 3. No lo sé
 31. Creo que no pelea
 4. Se enfada si no consigue lo que quiere
 5. Dicen otros padres y profesores que no

20.- *¿Habláis de esto en casa (de las peleas con otros niños, de cómo hay que comportarse,...) sólo cuando el niño/la niña se ha peleado?*

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 1. Sí se habla violencia 11. A veces 12. Mucho 121. No mucho 13. Siempre 14. Cuando es conveniente 141. Cuando pelea con hermano 142. Cuando pregunta sobre guerras 143. Cuando ha peleado 144. Cuando hay otra pelea 145. Cuando surge el tema 146. Cuando regaña 147. Cuando sale en tv 15. Hablan de cómo actúan otros en peleas 16. Hablan de cómo deberían actuar otros en peleas 17. Incluso sin motivo 18. Se da buen ejemplo 19. Sobre todo con padre 110. Sobre cómo actuar en pelea 110 1. Sobre cómo defenderse 1102. Sobre llevarse bien con otros 1103. Sobre respeto 1104. Sobre un niño que le molesta | <ul style="list-style-type: none"> 1105. Sobre conveniencia de no pelear 1106. Sobre sus faltas 107. Sobre cómo comportarse 111. Sí, pero tiene mucho carácter 112. Mejor cuando no está implicado 113. Sí, porque hay mucha violencia 114. Sí, porque pelea mucho 115. Hablan todos los días del colegio 116. Para que no tenga problemas 117. Sí, pero le pegan 118. Sí, pero más con el otro hijo 119. Más cuando era más pequeña 2. No se habla violencia 21. No es necesario 22. No es importante 23. No es pertinente 24. No es bueno 25. No se habla porque no pelea 26. Pelea sólo con hermanos 27. No ha habido motivo 28. No, porque ya está claro 29. No, porque no cuenta nada de peleas 3. Se habla, pero la realidad es diferente 4. Se habla, pero él no pelea |
|---|---|

21.- *Esto que le dices a tu hijo/a cuando se pelea con alguien, ¿crees que le va a valer para su futuro? No Sí*

¿En qué sentido?

21.1.- *Validez para el futuro*

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 1. Sí aprenderá para el futuro 11. Creo que sí 12. Espero que sí 13. Ya lo sabe | <ul style="list-style-type: none"> 2. No aprenderá para el futuro 3. No lo sé 4. Nada, porque no pelea 5. Depende |
|--|---|

21.2.- *Sentido de la validez para el futuro*

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 1. Aprende algo 11. Comportarse 12. Lo que es bueno y lo que es malo 13. No ser violento 14. La violencia no soluciona nada 15. Comprender a los demás 16. Saber que hay más puntos de vista 17. Valorar a los demás 18. Respetar 19. Hacerse respetar 110. Relacionarse con los demás 111. Convivir 112. Llevarse bien con los demás 113. Resolver correctamente los problemas 114. Ser buena persona 115. Dialogar 116. Convencer dialogando 117. Defenderse 1171. Defenderse cuando sea inevitable 1172. Defender a quien lo necesite 1173. Ser valiente para defenderse 118. No dejarse humillar 119. Hablar sin miedo 120. Estar bien en el futuro 121. Controlarse 122. Pensar antes de actuar 123. Vivir en una sociedad violenta 124. Ir por buen camino 125. Sentido positivo 126. Insistiendo, lo aprenden 127. Evitar peleas 128. Asertividad 129. Desear la paz 130. Valor de la vida | <ul style="list-style-type: none"> 138. Ser perdedor 139 ser querido 140. Ser buen ciudadano 141. Evitar violencia doméstica 142. Sentirse bien con uno mismo 143. Ser educado 144. Que no se quede apartada 145. Conocer peligro de un mal golpe 146. No hacer nada que no quieres que te hagan 147. Ser una persona ejemplar 148. Ser responsable de sus actos 149. Saber perdonar 150. Saber escuchar 151. No ser tonto 152. Los problemas aumentan cuando creces 153. No ser provocador 154. Huir de los violentos 155. Relacionarse con quien conviene 156. Mediar cuando sea necesario 157. Ayudar al débil 158. Ser independiente y libre 2. Aprende por algo 21. Porque se aprende desde la familia 22. Porque es fundamental 23. Porque hijos son igual que padres 24. Porque es un ejemplo 25 porque ellos son el futuro 26. Porque las conductas son aprendidas 27. Porque obedece 28. Porque forma parte de su educación global 29. Porque al padre sí le ha funcionado 210. Porque sabe lo que el padre quiere 3. Nada, porque no aprende 31. No, porque la violencia no sirve para nada |
|--|---|

- 131. Valor de la amistad
- 132. Actuar según circunstancias
- 133. Decidir si conviene pelear
- 134. Desarrollo como persona
- 135. Tolerancia
- 136. Corregir sus faltas
- 137. Violencia trae problemas

- 32. Nada, porque no pelea
- 33. No, porque va al revés que el resto
- 34. No, porque tiene su propia personalidad
- 35. No, porque tiene orgullo
- 36. Depende de él
- 37. Depende de sus circunstancias
- 38. Funciona más la experiencia que las palabras

22.- *¿Crees que la sociedad ha cambiado en lo que se enseña a los niños sobre las peleas con otros niños?*

No Sí

Siendo niño/a, ante una pelea entre otro niño/a y tú, ¿cómo habrían reaccionado tus padres?

22.1.- *Cambio social*

- 1. Sociedad sí ha cambiado
- 11. Ahora hay más violencia
- 111. Ahora hay más peleas
- 112. Ahora hay menos respeto
- 113. Ahora se inculca más agresividad en niños
- 114. Ahora padres menos atentos
- 115. Ahora profesores menos atentos
- 116. Ahora padres y profesores menos atentos
- 117. Ahora sobreprotección negativa
- 118. Cambio a peor
- 119. Padres se preocupan si pegan a hijos
- 1110. Padres no se preocupan si hijos pegan
- 1111. Padres se preocupan si pegan a hijos y no si éstos pegan
- 1112. Ahora menos miedo a consecuencias
- 1113. Ahora no se les puede pegar o castigar
- 1114. Habría que pegarlos primero y después dialogar
- 1115. Ahora hay más libertad y es malo
- 1116. Violencia física en niños y disimulada en niñas
- 12. Ahora hay menos violencia
- 121. Ahora hay menos peleas
- 122. Ahora hay más respeto

- 123. Ahora se inculca menos agresividad en niños
- 124. Ahora padres más atentos
- 125. Ahora profesores más atentos
- 126. Ahora padres y profesores más atentos
- 127. Ahora sobreprotección positiva
- 128. Cambio a mejor
- 129. Ahora hay más libertad y es bueno
- 1210. Ahora se castiga menos
- 1211. Ahora se le da más importancia
- 1212. Ahora no se dice pégale tú más fuerte
- 1213. Antes un hombre debía defenderse
- 13. Cambia despacio
- 14. Ha cambiado un poco
- 15. Cambia sólo en la teoría, no en la práctica
- 2. Sociedad no ha cambiado (es igual)
- 21. Siempre ha habido padres sensatos e insensatos
- 22. No ha cambiado lo necesario
- 3. No lo sé
- 31. Creo que sí
- 32. Creo que no
- 33. Depende de las personas

22.2.- *Cambio respecto a sus padres*

- 1. Reacción diferente
- 11. Padres no darían tanta importancia
- 12. Padres no legitimarían violencia
- 121. Padres dirían no pegues
- 122. Padres dirían no insultes
- 123. Me explicarían que estaba mal
- 124. Dirían defiéndete sin pegar
- 13. Padres legitimarían violencia
- 131. Padres dirían pega
- 132. Padres dirían no pegues y no te dejes pegar
- 133. Padres dirían defiéndete
- 134. Padres dirían defiéndete si el otro era pegón
- 135. Habrían sabido que era defensa
- 136. Dirían defiéndete para no ser cobarde
- 137. Dirían defiéndete para no ser sometido
- 138. Ley del más fuerte
- 139. Me pegarían por no saber defenderme
- 1310. Me obligarían a defenderme
- 1311. Enseñarían a atacar psicológicamente
- 14. Regañando
- 141. Padres me habrían regañado
- 142. Padres nos habrían regañado
- 143. Padres habrían discutido con otros padres
- 144. Padres habrían regañado al otro
- 145. Padres habrían regañado al otro primero
- 146. Padres me habrían insultado
- 15. Castigando
- 151. Padres me habrían castigado
- 152. Padres nos habrían castigado
- 153. Padres le habrían castigado
- 154. Padres primero me habrían castigado
- 155. No me habrían castigado
- 16. Aconsejando
- 161. Padres me habrían explicado no pegar
- 162. Padres nos habrían explicado no pegar
- 163. Aconsejarían retirarse
- 17. Escuchando

- 193. Padres habrían pegado a alguno
- 194. Padres le habrían pegado
- 195. Primero me habrían pegado y luego preguntado
- 196. Padre me habría pegado y madre no
- 110. Según la culpabilidad
- 1101. Si yo fuera culpable, regañar
- 1102. Si yo fuera culpable, castigar
- 1103. Si yo fuera culpable, pegar
- 1104. Si el otro fuera culpable, regañar
- 1105. Si no fuera culpable, abrazándome
- 1106. Si no fuera culpable, apoyándome
- 1107. Dándome la razón
- 1108. No dándome la razón hasta escucharme
- 1109. Defendiéndome
- 111. Haciendo pedir perdón
- 1111. Haciendo pedir perdón
- 1112. Haciendo pedir perdón si fuera culpable
- 1113. Haciéndonos pedir perdón
- 1114. Me defenderían en público y regañaban a solas
- 112. Padres no se enteraban
- 113. Padres se habrían enfadado
- 114. Padres me habrían reprochado la acción
- 1141. Se avergonzarían de mí
- 115. Padres habrían reaccionado mal
- 116. Padres habrían reaccionado más severamente
- 117. Padres nos habrían separado
- 118. Padres hacían aprender de peleas sin castigar
- 119. Padres no habrían intervenido
- 1191. Padres habrían dicho arréglatelas
- 1192. Padres no habrían intervenido si no era desigual o muy agresivo
- 1193. Habrían dejado a niños solucionar problema
- 1194. No protegían tanto y recibíamos consecuencias
- 120. Padres habrían dialogado
- 2. Misma reacción
- 21. Misma reacción porque ellos me enseñaron
- 22. Misma reacción porque no les gustaba violencia
- 3. No recuerdo que peleara

171. Padres me habrían escuchado
172. Padres nos habrían escuchado
18. Preguntando qué pasa
181. Padres me habrían preguntado qué pasa
182. Padres nos habrían preguntado qué pasa
183. Habrían hablado con otro niño
184. Habrían hablado con padres del otro niño
185. Habrían hablado con profesores
186. No habrían preguntado por qué
187. Sólo habrían preguntado por qué
19. Pegando
191. Padres me habrían pegado
192. Padres nos habrían pegado

4. No lo sé
41. No me acuerdo
5. Reacción opuesta a la mía
51. Disciplina diferente
52. Tiempos eran diferentes
53. Mujeres educadas para no pelear
54. Diferente respuesta según el sexo
6. Padres peleaban y decían que no peleáramos
61. Ahora padres dan buen ejemplo
7. Dependería
71. Dependería de la situación
8. Reacción diferente de padre y madre
81. Madre igual que yo
9. Padres no decían nada

ANEXO 4.9

SEGUNDA CATEGORIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO

1.- ¿Qué le sueles decir a tu hijo/a cuando surge el tema de las peleas infantiles? Por ejemplo, cuando te dice que se ha peleado o que le han pegado o que ha pegado a otro/a niño/a.

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 1.1.- Qué le dice 1.1.1.- Culpabilidad del hijo 1.- Cree que hijo también puede ser culpable 2.- Atacan al hijo 1.1.2.- Solucionar pelea 1.- Propone solución a la pelea 2.- Le resta importancia 3.- Pregunta cómo se ha resuelto 1.1.3.- Buscar culpable 1.- Le interesa quién empezó 1.1.4.- Por qué no hablan 1.- No pelea 2.- Nunca hablan del tema 3.- No se lo cuenta 1.2.- Qué norma dicta. 1.2.1.- Norma legitimadora o no legitimadora 1.- Norma legitimadora de la violencia en caso de defensa 2.- Norma no legitimadora de la violencia sin más 1.2.2.- Ante conflicto, norma no legitimadora 1.- Ante conflicto, acudir a adulto 2.- Ante conflicto, retirarse 3.- ante conflicto, dialogar | <ul style="list-style-type: none"> 1.2.3.- Ante ataque, norma no legitimadora. 1.- Si le atacan, acudir a adulto 2.- Si le atacan, retirarse 3.- Si le atacan, dialogar 4.- Si le atacan, defenderse sin violencia 1.2.4.- Norma en función de si es defensa o ataque 1.- No atacar, sin más 2.- No dejarse pegar, sin más 3.- Norma depende de si es defensa o ataque 1.2.5.- Por qué norma no legitimadora de la violencia 1.- Norma no legitimadora por razón moral 2.- Norma no legitimadora por razón práctica 1.3.- Qué hace al respecto. 1.- Regañar o castigar 2.- Razonar 3.- Escuchar los motivos 4.- Hablar con adultos 5.- Dejar que lo solucione él. |
|--|---|

2.- ¿Lo que le dices es diferente según el niño/la niña con que se pelee? (si es mayor o menor que él/ella, si niño o niña, si le conoce o no,...)

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 2.1.- Existencia de diferencias 1.- No hay diferencias 2.- Sí hay diferencias 2.2.- Diferencias si hijo mayor 1.- Si hijo mayor, evitar 2.- Si hijo mayor, legitimar 2.3.- Diferencias si hijo menor 1.- Si hijo menor, evitar 2.- Si hijo menor, legitimar | <ul style="list-style-type: none"> 2.4.- Diferencias por sexo 1.- Si hija niña y el otro niño, evitar 2.- Si hija niña y el otro niño, legitimar 3.- No hay diferencias por sexo 2.5.- Diferencias si se conocen y pega frecuentemente 1.- Si se conocen, evitar 2.- Si el otro siempre pega, evitar 3.- Si el otro siempre pega, legitimar |
|---|---|

3.- ¿Crees que te hace caso en los consejos que le das?

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 3.1.- Obediencia 1.- No obedece 2.- Sí obedece 3.- Depende, a veces 3.2.- Desobediencia por el niño 1.- No obedece por edad 2.- No obedece por carácter | <ul style="list-style-type: none"> 3.3.- Desobediencia por la situación 1.- No obedece porque falla la norma 2.- No obedece por la situación de la pelea |
|---|---|

4.- ¿Crees que esto que le dices le va bien o más bien le trae problemas añadidos? Si consideras que tiene problemas, ¿cuáles son?

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> 4.1.- Eficacia general 1.- Norma le va bien 2.- Norma le va mal 3.- A veces tiene problemas 4.2.- Norma le va bien 1.- Bien porque no pelea 2.- Bien porque se defiende 4.3.- Norma le va mal 1.- Mal porque no pelea 2.- Mal porque pelea | <ul style="list-style-type: none"> 4.4.- Culpa 1.- El problema es del hijo 2.- El problema es de los otros 3.- El problema es de los otros padres 4.5.- La norma es buena 1.- La norma es buena 2.- Norma a veces falla, pero es correcta |
|---|--|

*5.- Cuando tu hijo/a tiene una pelea, ¿acude a alguien nada más terminarla? No Sí
¿A quién? A su padre / A su madre / Al profesor / A sus amigos/as / A otras personas ¿A quién?*

¿Con qué fin?

- 5.1.- A quién recurre
- 5.1.1.- No recurre a otros
- 1.- No recurre a otros
- 2.- No recurre porque él se defiende
- 3.- No recurre porque teme consecuencias
- 4.- No recurre porque no pelea
- 5.1.2.- Recurre a niños o adultos
- 1.- Recurre a otros niños
- 2.- Recurre a adultos
- 3.- Recurre a adultos y niños
- 4.- Recurre a personas cercanas
- 5.1.3.- Por qué recurre
- 1.- Recurre si le atacan
- 2.- Recurre si es inevitable
- 3.- Recurre si se siente dañado
- 4.- Recurre sólo algunas veces

- 5.2.- Finalidad de recurrir
- 5.2.1.- Recurre para pedir apoyo
- 1.- Recurre para dar su propia versión
- 2.- Recurre para contarle
- 3.- Recurre para pedir ayuda
- 5.2.2.- Recurre en función de culpabilidad
- 1.- Recurre arrepentido a los otros
- 2.- Recurre para acusar al otro
- 3.- El fin de recurrir depende de su culpabilidad
- 5.2.3.- Recurre para justificarse
- 1.- Recurre para justificarse

6.- Para que tu hijo/a aprenda a comportarse si un día tiene una pelea con otro niño/otra niña:

¿Le castigas? No Sí

¿Cómo?

- 6.1.- Castigo
- 1.- No castiga
- 2.- Si castiga
- 3.- Si castiga si tiene la culpa
- 6.2.- Castiga quitando algo positivo
- 1.- Castiga quitando algo positivo

- 6.2.- Castiga dando algo negativo
- 1.- Castiga dando algo negativo
- 6.3.- Castiga de otras formas
- 1.- Otras formas de transmisión, no castigo
- 2.- Se informa de las circunstancias

7.- Para que tu hijo/a aprenda a comportarse si un día tiene una pelea con otro niño/otra niña:

¿Le pones ejemplos de cómo se comportan ante las peleas otras personas? No Sí

¿Quiénes? ¿Por qué?

- 7.1.- De quién pone el ejemplo
- 7.1.1.- No da ejemplos
- 1.- No le da ejemplos
- 7.1.2.- Ejemplos de adultos
- 1.- Ejemplos de adultos
- 2.- Ejemplos positivos de adultos
- 3.- Ejemplos negativos de adultos
- 7.1.3.- Ejemplos de niños
- 1.- Ejemplos de niños
- 2.- Ejemplos positivos de niños
- 3.- Ejemplos negativos de niños
- 7.2.- Con qué fin pone el ejemplo
- 7.2.1.- Aprende que la violencia es negativa
- 1.- Aprende violencia es negativa

- 7.2.2.- Aprende comportamiento ante conflicto
- 1.- Aprende a comportarse ante conflicto: violencia no legítima
- 2.- Aprende a comportarse ante conflicto: violencia legítima
- 7.2.3.- Valor de ejemplificar
- 1.- Valor de ejemplificar
- 2.- Es un buen ejemplo
- 7.2.4.- Por qué no ejemplifica
- 1.- No ejemplifica porque no es bueno
- 2.- No ejemplifica porque no es necesario
- 3.- No ejemplifica porque las situaciones son diferentes
- 4.- No ejemplifica porque no es tan malo
- 5.- No ejemplifica porque no pelea

8.- ¿Qué razones le das para explicarle por qué se debe comportar así?

- 8.1.- Razón
- 8.1.1.- Norma social
- 1.- Imagen social
- 2.- Portarse bien
- 8.1.2.- Razón práctica
- 1.- Corregir para el futuro
- 2.- Para que no le hagan daño
- 3.- Para estar bien
- 4.- Violencia no soluciona conflicto
- 8.1.3.- Violencia negativa
- 1.- Violencia empeora situación
- 2.- Violencia no merece la pena
- 3.- Violencia trae consecuencias negativas
- 8.1.4.- Dialogar es positivo
- 1.- Dialogando se logra más
- 2.- Las personas hablan
- 3.- Dialogar es más positivo
- 8.1.5.- Violencia para defensa
- 1.- Si violencia para defensa
- 8.1.6.- Razón moral violencia negativa
- 1.- Para no hacer daño a otros

- 8.1.7.- Razón moral respeto
- 1.- Existencia de diferentes puntos de vista
- 2.- Respeto
- 3.- Empatía
- 8.1.8.- Razón moral bondad
- 1.- Amistad
- 2.- Bondad
- 8.1.9.- Razonar
- 1.- Es la mejor razón
- 2.- No se razona porque debe ser más independiente
- 8.2.- Norma
- 8.2.1.- Razón: dictar norma
- 1.- Si no lo puede resolver, abandonar
- 2.- Diálogo u otras soluciones no violentas
- 3.- Defenderse
- 4.- Alejarse de los que provocan
- 5.- Controlarse

2.- Pegar está mal

9.- ¿Qué principios o valores crees que se esconden detrás de este consejo?

9.1.- Tipos de valores
1.- Valores morales
2.- Valores prácticos
3.- valores vinculados a familia y tradición
9.2.- Crecimiento personal: resolver conflictos
1.- Defensa de opinión
2.- Autonomía
3.- Aprender a resolver conflictos
9.3.- Valores de respeto
1.- Respeto
2.- Te hacen lo que haces a otros
9.4.- Valor de la amistad
1.- Amistad
2.- Empatía

9.5.- Valor de la honradez
1.- Honradez
2.- Humildad
3.- Igualdad
9.6.- Valores sobre conducta
1.- Convivencia
2.- Buena conducta
9.7.- Violencia o no violencia
1.- Defensa ante ataque
2.- No violencia
9.8.- Valores de no violencia
1.- Diálogo
2.- Bondad

10.- ¿Consideras que los niños aprenden algo con las peleas? No Sí ¿Qué?

10.1.- No aprenden nada
1.- No aprenden
10.2.- Violencia positiva y aprendizaje positivo
1.- Violencia positiva y aprendizaje positivo

10.2.- Violencia negativa: aprendizaje positivo o negativo
1.- Violencia negativa y aprendizaje negativo
2.- Violencia negativa y aprendizaje positivo

11 y 23.- Ante esta situación, ¿acudirías al lugar donde se encuentra tu hijo/a?

11.1 y 23.1.- Acudir o no
1.- Sí acude
2.- No acude
3.- Depende de la situación
4.- Hablaría con él aparte

11.2 y 23.2.- Por qué no acude
1.- No acude para ver cómo reacciona
2.- No acude porque es defensa

12 y 24.- ¿A quién te diriges primero?

A tu hijo/a: ¿Qué le dirías? / Al otro niño/a: ¿Qué le dirías? / A todos: ¿Qué le dirías?

12.1 y 24.1.- A quién se dirige primero
12.1.1 y 24.1.1.- Acude primero al hijo
1.- Hijo
2.- Primero hijo y luego otro
3.- Hijo-otro-todos
12.1.2 y 24.1.2.- Acude primero al otro
1.- Otro
2.- Primero otro y luego hijo
3.- Todos: amigos del otro y el otro
12.1.3 y 24.1.3.- Acude primero a los dos
1.- Los dos
2.- Todos
3.- Todos: amigos del otro y los dos
12.1.4 y 24.1.4.- Sin orden
1.- No señala orden
2.- Indistintamente
3.- Depende circunstancias pelea
12.2 y 24.2.- A quién se dirige
1.- Acude al hijo
2.- Acude al otro niño
3.- Acude a los dos
4.- Acude al hijo y a sus amigos
5.- Acude al otro y a sus amigos
6.- Acude a todos: los dos y amigos
12.3 y 24.3.- Qué les dice
12.3.1.1 y 24.3.1.1.- Habla con hijo
1.- Averigua la verdad con el hijo
2.- Apoya al hijo
3.- Critica a hijo si atacara
12.3.1.2 y 24.3.1.2.- Critica a hijo o le da razón, pero no apoya acción
1.- Critica a hijo
2.- Da la razón al hijo, pero no apoya su acción

12.3.1.3 y 24.3.1.3.- Dicta norma a hijo: no pegar
1.- Dicta norma al hijo: no pegar
12.3.2.1 y 24.3.2.1.- Averigua la verdad con el otro niño
1.- Averigua la verdad con el otro niño
12.3.2.2 y 24.3.2.2.- Apoya al otro niño
1.- Apoya al otro niño
2.- Pregunta al otro niño qué tal está
12.3.2.3 y 24.3.2.3.- Critica al otro niño
1.- Critica acción del otro niño
12.3.2.4 y 24.3.2.4.- Dicta norma al otro niño: no pegar
1.- Dicta norma al otro niño: no pegar
12.3.3.1 y 24.3.3.1.- Averigua la verdad con todos
1.- Averigua la verdad con todos
12.3.3.2 y 24.3.3.2.- Critica a todos
1.- Critica acción de los amigos que observan
2.- Critica acción de todos
12.3.3.3 y 24.3.3.3.- Dicta norma a todos: no pegar
1.- Dicta norma a todos: no pegar
12.3.4 y 24.3.4.- Reacción del padre
1.- Reacción del padre depende de la culpa del hijo
2.- Nada
3.- Quitar importancia, que sigan jugando

13 y 25.- ¿Qué es lo que harías?

- 13.1 y 25.1.- Padre legitima
 1.- Padre no actúa, deja que lo solucionen ellos
 2.- Padre legitima acción al hijo dándole la razón
 3.- Padre legitima acción al hijo hablando con otros padres
 4.- Padre legitima acción al hijo regañando a los otros
 13.2 y 25.2.- Padre deslegitima
 1.- Padre deslegitima
 13.3 y 25.3.- Padre averigua culpabilidad
 1.- Padre averigua la verdad y actúa según culpabilidad

- 13.4 y 25.4.- Padre interviene
 1.- Padre ayuda a resolver el conflicto
 2.- Padre les tranquiliza
 3.- Padre le resta importancia
 4.- Padre interviene o no según tipo de niños
 13.5 y 25.5.- Padre interviene
 1.- Se retiran de la situación
 2.- Se van a casa
 3.- Se van a otro parque

14 y 26.- ¿Qué crees que te diría tu hijo?

- 14.1 y 26.1.- Explicarse
 1.- Justificarse, explicar lo ocurrido
 2.- No es culpa, defensa ante ataque sutil
 3.- No intencionalidad
 14.2 y 26.2.- Justificarse por defensa
 1.- Justificarse porque tiene razón ante ataque claro
 2.- Se siente ofendido
 14.3 y 26.3.- Habla sobre reacción del padre
 1.- Apoya la reacción del padre
 2.- Critica la reacción del padre

- 14.4 y 26.4.- Qué quiere hacer
 1.- Quiere seguir jugando
 2.- Quiere irse a casa
 14.5 y 26.5.- Qué diría
 1.- Se disculparía
 2.- Su respuesta dependería de la culpabilidad
 3.- No diría nada

15 y 27.- ¿Qué harías ante estas palabras?

- 15.1 y 27.1.- Acepta o no justificación
 1.- Acepta su justificación
 2.- No acepta su justificación
 3.- Tiene razón, pero no acepta acción
 15.2 y 27.2.- Solucionarlo
 1.- Apoyarle
 2.- Establecer solución
 3.- Solución de apoyo al hijo
 4.- Solución de no apoyo al hijo

- 15.3 y 27.3.- Dictar norma o razonar
 1.- Dicta norma: no pegar
 2.- Razona con el hijo
 3.- Razona con todos
 15.4 y 27.4.- Averiguar la verdad o nada
 1.- Averigua la verdad
 2.- Nada

16 y 28.- ¿Le regañarías?

- 1.- Sí regaña
 2.- No regaña
 3.- No regaña, otras opciones más leves
 4.- No regaña porque tiene razón
 5.- Regaña dependiendo de la justificación
 6.- Regaña dependiendo de su reacción

17 y 29.- ¿Le castigarías?

- 1.- Sí castiga
 2.- No castiga
 3.- No castiga, otras opciones más leves
 4.- No castiga porque tiene razón
 5.- Castiga dependiendo de la justificación
 6.- Castiga dependiendo de su reacción

18 y 30.- ¿Le darías razones para explicarle cómo hay que comportarse? No Sí ¿Cuáles?

- 18.1 y 30.1.- Razona
 18.1.1 y 30.1.1.- Hecho de razonar
 1.- Si razona
 2.- No razona
 3.- No razona porque tiene razón
 4.- Razon depende de su culpa
 18.1.2 y 30.1.2.- Violencia negativa
 1.- Violencia no soluciona conflicto
 2.- Violencia empeora situación
 18.1.3 y 30.1.3.- Respeto
 1.- Las personas hablan
 2.- Respeto
 18.1.4 y 30.1.4.- Diálogo y bondad
 1.- Dialogando se logra más
 2.- Bondad
 18.1.5 y 30.1.5.- Por qué razona
 1.- Razonar para que madure

- 18.1.6 y 30.1.6.- Tiene razón, pero no violencia
 1.- Tiene razón, pero no debe pegar
 2.- Consecuencias negativas de la defensa violenta
 3.- Nada justifica pegar
 18.1.7 y 30.1.7.- Amistad
 1.- Amistad
 2.- No jugar pegando
 18.1.8 y 30.1.8.- Legítima defensa
 1.- Legítima defensa
 2.- Defenderse para que le respeten
 18.1.9 y 30.1.9.- Convivencia
 1.- Para no hacer daño a otros
 2.- Cumplir normas sociales

- 2.- Es la mejor razón
- 3.- Razones según los otros, que atacan

- 18.2 y 30.2.- Dicta norma
- 18.2.1 y 30.2.1.- Razón: norma abandonar
- 1.- Abandonar conflicto
- 2.- Si no lo puede resolver, abandonar
- 18.2.2 y 30.2.2.- Razón: norma no violencia
- 1.- Diálogo o soluciones no violentas
- 2.- Avisar a adulto
- 3.- Ceder
- 18.2.3 y 30.2.3.- Razón: norma defensa
- 1.- Defenderse
- 2.- Defenderse sin pegar
- 3.- Agotar otras vías antes de defensa violenta

- 18.2.4 y 30.2.4.- Razón: norma alejarse o ejercer derechos
- 1.- Alejarse de los que provocan
- 2.- No dejarse pegar, ejercer derechos
- 18.2.5 y 30.2.5.- Razón: norma no atacar
- 1.- Controlarse
- 2.- No atacar

19.- En general, aparte de la situación que te he propuesto, ¿consideras que tu hijo/a regaña o se pelea mucho con otros niños/otras niñas?

- 19.1.- No pelea
- 1.- No pelea
- 2.- Otras soluciones
- 3.- Le pegan a él
- 19.2.- Por qué pelea
- 1.- Pelea para defenderse
- 2.- Pelea para imponerse

- 19.3.- Si pelea
- 1.- Sí pelea
- 2.- Pocas peleas o poca importancia

20.- ¿Habláis de esto en casa (de las peleas con otros niños, de cómo hay que comportarse,...) sólo cuando el niño/la niña se ha peleado?

- 20.1.- Hábito de transmisión
- 1.- No se habla de violencia
- 2.- Sí se habla de violencia
- 20.2.- Se habla ante pelea hijo
- 1.- Se habla ante pelea del niño

- 20.3.- Se habla ante pelea de otros
- 1.- Se habla ante pelea de otros
- 20.4.- Sobre qué se habla
- 1.- Se habla sobre cómo defenderse
- 2.- Se habla sobre cómo actuar

21.- Esto que le dices a tu hijo/a cuando se pelea con alguien, ¿crees que le va a valer para su futuro? No Sí ¿En qué sentido?

- 21.1.- Validez para el futuro
- 1.- Sí aprenderá para el futuro
- 2.- No aprenderá para el futuro
- 3.- No aprenderá más porque ya lo sabe

21.2.- Sentido de la validez para el futuro.

- 21.2.1.- Por qué validez futura
- 1.- Aprende porque se le enseña en la familia
- 2.- Le sirve porque es una buena forma de aprender
- 3.- No aprende por su personalidad
- 21.2.2.- Aprende bien, mal y comportamiento
- 1.- Norma conducta: saber estar
- 2.- El bien y el mal
- 21.2.3.- Aprende comportamiento
- 1.- Norma conducta: valorar circunstancias ante pelea
- 2.- Resolución problemas
- 3.- Hacerse respetar

- 21.2.4.- Aprende buenos valores
- 1.- No violencia
- 2.- Defensa
- 21.2.5.- Aprende defensa o no violencia
- 1.- Ser feliz
- 2.- Bondad
- 21.2.6.- Aprende no violencia
- 1.- Empatía
- 2.- Diálogo

22.- ¿Crees que la sociedad ha cambiado en lo que se enseña a los niños sobre las peleas con otros niños? No Sí

Siendo niño/a, ante una pelea entre otro niño/a y tú, ¿cómo habrían reaccionado tus padres?

- 22.1.- Cambio social
- 22.1.1.- Evolución social
- 1.- Sociedad no ha cambiado
- 2.- Sociedad sí ha cambiado
- 22.1.2.- Evolución cantidad violencia
- 1.- Ahora hay más peleas
- 2.- Ahora hay menos peleas
- 22.1.3.- Evolución en educación
- 1.- Ahora se educa peor

- 1.- Misma reacción
- 2.- Diferente reacción
- 3.- Padres se preocupaban menos
- 4.- Reacción padres dependía de culpabilidad
- 22.2.2.- Padres legitimaban violencia
- 1.- Padres legitimaban violencia
- 2.- Padres legitimaban defensa
- 3.- Padres no legitimaban violencia
- 22.2.3.- Padres eran más o menos severos

2.- Ahora se educa mejor
22.2.- Cambio respecto a sus padres
22.2.1.- Diferente reacción de padres

1.- Padres eran más severos
2.- Padres no eran severos
22.2.4.- Padres defendían o no a hijo
1.- Padres recriminaban acción
2.- Padres defendían a hijo

ANEXO 4.10

RELACIÓN DE VARIABLES RESULTANTES DE LA TERCERA CATEGORIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO

1.- *¿Qué le sueles decir a tu hijo/a cuando surge el tema de las peleas infantiles? Por ejemplo, cuando te dice que se ha peleado o que le han pegado o que ha pegado a otro/a niño/a.*

Variable 1.1. Legitimar

Nada
Poco
Mucho

Variable 1.2. Deslegitimar

Nada
Poco
Mucho

Variable 1.3. Adaptar la norma

Nada
Poco
Mucho

2.- *¿Lo que le dices es diferente según el niño/la niña con que se pelee? (si es mayor o menor que él/ella, si es niño o niña, si le conoce o no,...) No ☐ Sí ☐ // ¿En qué sentido?*

Variable 2.1. Existencia de diferencias

No hay diferencias en la norma

Variable 2.2. Diferencias si hijo es mayor

Si hijo mayor, evitar

Si hijo mayor, legitimar

Variable 2.3. Diferencias si hijo es menor

Si hijo menor, evitar

Si hijo menor, legitimar

Variable 2.4. Diferencias por sexo

Si hija niña y el otro niño, evitar

Si hijo niño y la otra niña, evitar

No diferencias por sexo

Variable 2.5. Diferencias si se conocen y pega frecuentemente

Si se conocen, evitar

Si el otro siempre le pega, evitar

Si el otro siempre le pega, legitimar

3.- *¿Crees que te hace caso en los consejos que le das?*

Variable 3.1: Obediencia

No obedece

Sí obedece

Depende, obedece a veces

4.- *¿Crees que esto que le dices le va bien o más bien le trae problemas añadidos?// Si consideras que tiene problemas, ¿cuáles son?*

Variable 4.1: Eficacia de la norma

Norma le va bien en general

Norma le va mal

Norma le causa algunos problemas

5.- *Cuando tu hijo/a tiene una pelea, ¿acude a alguien nada más terminarla? No ☐ Sí ☐ // ¿A quién? // A su padre ☐ // A su madre ☐ // Al profesor ☐ // A sus amigos/as ☐ // A otras personas ☐ ¿A quién? // ¿Con qué fin?*

Variable 5.1: Recurrir a otros

No recurre a otros
Sí recurre a otros
Recurre según situación

6.- Para que tu hijo/a aprenda a comportarse si un día tiene una pelea con otro niño/otra niña: ¿Le castigas? No ☐ Sí ☐ // ¿Cómo?

Variable 6.1: Castigar en general
No castiga en general
Sí castiga en general
Castiga si tiene la culpa, en general

7.- ¿Le pones ejemplos de cómo se comportan ante las peleas otras personas? No ☐ Sí ☐ ¿Quiénes? // ¿Por qué?

Variable 7.1: Ejemplificar
No le da ejemplos
Sí le da ejemplos

8.- ¿Qué razones le das para explicarle por qué se debe comportar así?

Variable 8.1: Razón general: no violencia y legítima defensa
Razón general: violencia no es eficaz
Razón general: legítima defensa
Variable 8.2: Razón general: soluciones no violentas
Razón general: diálogo es eficaz
Razón general: solución no violenta
Variable 8.3: Razón general: bondad y amistad
Razón general: bondad
Razón general: amistad
Variable 8.4: Razón general: respeto, normas sociales y bienestar
Razón general: respeto
Razón general: normas sociales
Razón general: estar bien

9.- ¿Qué principios o valores crees que se esconden detrás de este consejo?

Variable 9.1: Principios: no violencia y legítima defensa
Principios: no violencia
Principios: legítima defensa
Principios: diálogo es eficaz
Variable 9.2: Principios: autonomía y honradez
Principios: autonomía
Principios: honradez
Variable 9.3: Principios: bondad y amistad
Principios: bondad
Principios: amistad
Variable 9.4: Principios: respeto y normas sociales
Principios: respeto
Principios: normas sociales

10.- ¿Consideras que los niños aprenden algo con las peleas? No ☐ Sí ☐ // ¿Qué?

Variable 10.1: Aprendizaje
No aprenden nada
Sí aprenden

20.- En general, aparte de la situación que te he propuesto, ¿consideras que tu hijo/a regaña o se pelea mucho con otros niños/otras niñas?

Variable 20.1: Hábito de violencia
No pelea
Sí pelea

21.- ¿Habláis de esto en casa (de las peleas con otros niños, de cómo hay que comportarse,...) sólo

cuando el niño/la niña se ha peleado?

Variable 21.1: Hábito de transmisión

No se habla de violencia

Sí se habla de violencia

22.- Esto que le dices a tu hijo/a cuando se pelea con alguien, ¿crees que le va a valer para su futuro?

No ☐ Sí ☐ // *¿En qué sentido?*

Variable 22.1: Validez futura

Sí aprenderá para el futuro

No aprenderá para el futuro

23.- ¿Crees que la sociedad ha cambiado en lo que se enseña a los niños sobre las peleas con otros niños? No ☐ Sí ☐ // Siendo niño/a, ante una pelea entre otro niño/a y tú, ¿cómo habrían reaccionado tus padres?

Variable 23.1: Evolución social

Sociedad no ha cambiado

Sociedad sí ha cambiado

Cambio a peor

Cambio a mejor

11 y 23.- Ante esta situación, ¿acudirías al lugar donde se encuentra tu hijo/a?

Variables 11.1 y 23.1: Acudir en situaciones

Sí acude

No acude

Acude o no según la situación

12 y 24.- ¿A quién te diriges primero? A tu hijo/a ☐ ¿Qué le dirías? // Al otro niño/a ☐ ¿Qué le dirías? // A todos ☐ ¿Qué les dirías?

Variables 12.1 y 24.1: A quién acude primero en situaciones

Acude primero al hijo

Acude primero al otro

Acude primero a todos

Acude primero indistintamente

Variable 12.2 y 24.2: A quién acude en situaciones

Acude al hijo

Acude al otro niño

Acude a todos

Variable 12.3.1 y 24.3.1: averigua la verdad en situaciones

Averigua la verdad con hijo

Averigua la verdad con el otro niño

Averigua la verdad con los dos

Averigua la verdad con todos

Variable 12.3.2 y 24.3.2: Critica acción en situaciones

Critica acción del hijo

Critica acción del otro niño

Critica acción de los dos

Critica acción de todos

Variable 12.3.3 y 24.3.3: Cómo critica al hijo en situaciones

Critica acción del hijo, sin más

Critica acción del hijo pero le da la razón

Variable 12.3.4 y 24.3.4: Dicta norma: no pegar en situaciones

Dicta norma al hijo: no pegar

Dicta norma al otro: no pegar

Dicta norma a los dos: no pegar

Dicta norma a todos: no pegar

13 y 25.- ¿Qué es lo que harías?

Variables 13.1 y 25.1: Actuación respecto a la legitimación en situaciones

Actúa legitimando

Actúa deslegitimando
 Actúa averiguando verdad
 Actúa deslegitimando y averiguando
Variables 13.2 y 25.2: Actuación respecto a la solución en situaciones
 Padre deja que lo solucionen ellos
 Padre interviene para solucionarlo
 Padre le resta importancia
Variables 13.3 y 25.3: Retirarse en situaciones
 Padre hace que se retire del conflicto
 Padre se lleva a hijo a casa
 Padre se lleva a hijo a otro parque
 14 y 26.- ¿qué crees que te diría tu hijo/a?
Variables 14.1 y 26.1: Hijo argumenta en situaciones
 Hijo se explica porque se cree con razón
 Hijo se justifica porque tiene razón
Variables 14.2 y 26.2: Hijo opina sobre reacción del padre en situaciones
 Apoya la reacción del padre
 Critica la reacción del padre
Variables 14.3 y 26.3: Reacción del hijo en situaciones
 Hijo se disculparía
 Hijo no diría nada

15 y 27.- ¿Qué harías ante estas palabras?

Variables 15.1 y 27.1: Reacción del padre frente argumentación del hijo en situaciones
 Acepta su justificación
 No acepta su justificación
 Ante respuesta hijo da razón, pero no apoya acción
 Ante respuesta hijo, averigua la verdad
Variables 15.2 y 27.2: Padre razona ante respuesta hijo en situaciones
 Ante respuesta hijo, dicta norma para no pegar
 Ante respuesta hijo, razona con él
 Ante respuesta hijo, razona con todos
 Ante respuesta hijo, no dice nada
Variables 15.3 y 27.3: Padre interviene en solución ante respuesta hijo en situaciones
 Ante respuesta hijo, le apoya
 Ante respuesta hijo, establece solución con todos
 Ante respuesta hijo, lo soluciona apoyándole
 Ante respuesta hijo, lo soluciona no apoyándole

16 y 28.- ¿Le regañarías?

Variables 16.1 y 28.1: Regañar en situaciones
 Sí regaña
 No regaña
 No regaña, sino opciones más leves
 No regaña porque tiene razón
 Regañaría según su justificación
 Regañaría según su reacción

17 y 29.- ¿Le castigarías?

Variables 17.1 y 29.1: Castigar en situaciones
 Sí castiga
 No castiga
 No castiga, sino opciones más leves
 No castiga porque tiene razón
 Castigaría según su justificación
 Castigaría según su reacción

18 y 30.- ¿Le darías razones para explicarle cómo hay que comportarse? ¿Cuáles?

Variables 18.1 y 30.1: Razón en situaciones: no violencia y legítima defensa
 Razón en situaciones: violencia no es eficaz
 Razón en situaciones: legítima defensa
 Razón en situaciones: defensa no violenta

Variables 18.2 y 30.2: Razón en situaciones: soluciones no violentas

Razón en situaciones: diálogo es eficaz

Razón en situaciones: solución no violenta

Variables 18.3 y 30.3: Razón en situaciones: bondad y amistad

Razón en situaciones: bondad

Razón en situaciones: amistad

Variables 18.4 y 30.4: Razón en situaciones: respeto y normas sociales

Razón en situaciones: respeto

Razón en situaciones: normas sociales

14 y 26.- *¿Qué crees que te diría tu hijo/a?*

Variables 14.1 y 26.1: Hijo argumenta en situaciones

Hijo se explica porque se cree con razón

Hijo se justifica porque tiene razón

Variables 14.2 y 26.2: Hijo opina sobre reacción del padre en situaciones

Apoya la reacción del padre

Crítica la reacción del padre

Variables 14.3 y 26.3: Reacción del hijo en situaciones

Hijo se disculparía

Hijo no diría nada

ANEXO 4.11

VARIABLES QUE INTERVIENEN EN LA VIOLENCIA DESCONTEXTUALIZADA

Combinaciones de las categorías (*nada, poco y mucho*) de las variables (*Legitimar, Deslegitimar y Adaptar norma*)

Patrones	0 respuestas	1 respuesta	2 ó más respuestas
Patrón legitimar	No legitiman nada	Legitiman un poco	Legitiman mucho
Patrón deslegitimar	No deslegitiman nada	Deslegitiman un poco	Deslegitiman mucho
Patrón adaptar norma	No adaptan la norma nada	Adaptan la norma poco	Adaptan la norma mucho

Categorías elegidas para crear las variables acerca de la violencia descontextualizada: *Legitimar, Deslegitimar y Adaptar norma*

- Valores propios de *Legitimar*:

- Preguntas 12 y 24: ¿Qué dirías?
 - Qué norma dicta.
 - Norma legitimadora (N.L.) de la violencia en caso de defensa
 - N.L. Como último recurso
 - N.L. Reciprocidad o defensa
 - N.L. Si le pegan con frecuencia
 - N.L. No atacar, sí defenderse
 - No dejarse pegar, sin más.
 - Qué hace al respecto.
 - Dejar que lo solucione él
 - Dejar que solucione las diferencias solo

- Valores propios de *Deslegitimar*:

- Preguntas 12 y 24: ¿Qué dirías?
 - Qué norma dicta.
 - Norma no legitimadora (N.N.L.) de la violencia sin más
 - N.N.L. si más
 - N.N.L. si no se puede resolver
 - Ante conflicto, acudir a adulto
 - Ante conflicto, acudir a profesor
 - Ante conflicto, diálogo, si no soluciona, acudir a profesor
 - Ante conflicto, acudir a adulto
 - Ante conflicto, acudir a padres
 - Ante conflicto, acusar al otro
 - Si es importante, acudir a profesor
 - Ante conflicto, retirarse
 - Ante conflicto, evitar
 - Ante conflicto, evitar con inteligencia
 - Ante conflicto, retirarse
 - Ante conflicto, diálogo, si no soluciona, retirarse
 - Ante conflicto, ignorar al otro
 - Ante conflicto, dialogar
 - Ante conflicto, dialogar
 - Ante conflicto, dialogar si es posible
 - Ante conflicto, pedirse perdón
 - Si le atacan, acudir a adulto
 - Si le pegan, acudir a profesor
 - Si le pegan, acudir a adulto
 - Si le pegan, acusar al otro
 - Si le pegan con frecuencia, acudir a profesor
 - Si le pegan con frecuencia, acudir a adulto
 - Si le atacan, retirarse
 - Si le pegan, evitar

- Valores propios de *Adaptar la norma*:

- Preguntas 12 y 24: ¿Qué dirías?
 - Qué dice
 - Pregunta cómo se ha resuelto
 - Pregunta si se lo ha dicho al profesor
 - Pregunta qué tal están
 - Pregunta cómo ha actuado
 - Pregunta cómo se ha resuelto
 - Le interesa quién empezó
 - Pregunta con quién se ha peleado
 - Pregunta qué ha pasado
 - Pregunta por qué ha actuado así
 - Pregunta si no había otra forma de solución
 - Pregunta quién empezó
 - Dicta norma en función de si es defensa o ataque
 - Qué norma dicta
 - No atacar, sin más
 - N.N.L. si ataca
 - Si ataca, dialogar
 - Norma depende de si es defensa o ataque
 - Norma en función de si es defensa o ataque
 - Dicta norma en función de circunstancias
 - Qué hace al respecto
 - Escuchar los motivos
 - Dar la razón a quien la tenga
 - Explicarle los motivos del otro
 - Razonar en función de los motivos
 - Solucionar conflicto verbalmente

- Si le pegan, ignorarle
 - Si le atacan, dialogar
 - Si le pegan, dialogar
 - Si le atacan, defenderse sin violencia
 - Si le pegan, defenderse sin pegar
 - Norma no legitimadora por razón moral
 - N.N.L. Moral
 - N.N.L. Sobre respeto
 - N.N.L. Sobre amistad
 - N.N.L. No imitar malas acciones
 - N.N.L. Sobre buena conducta
 - N.N.L. Sobre paz
 - N.N.L. Sobre paciencia
 - N.N.L. Sobre convivencia
 - N.N.L. No pagar con la misma moneda
 - Norma no legitimadora por razón práctica
 - N.N.L. Práctica
 - N.N.L. Violencia daña a otro
 - N.N.L. No merece la pena pegar
 - N.N.L. No merece la pena que te peguen
 - N.N.L. Violencia ineficaz
 - N.N.L. Innecesaria
 - N.N.L. Violencia no da la razón
 - N.N.L. Violencia empeora el problema
 - N.N.L. Buscar otro medio
 - N.N.L. Los dos pierden
 - N.N.L. Anticipadora de consecuencias
- Preguntas 12 y 24: ¿Qué harías?
 - Qué hace al respecto
 - Regañar o castigar
 - Castigar
 - Regañar
 - Razonar
 - Razonar
 - Pedir que piense en lo que ha hecho
 - Ejemplificar con otras personas
 - Pedir que distinga buenos y malos amigos
 - Hablar con adultos
 - Hablar con profesor
 - Hablar con otros padres
 - Pedir colegio castigue

ANEXO 4.12

VARIABLES QUE INTERVIENEN EN LA VIOLENCIA CONTEXTUALIZADA

Combinaciones de las categorías (*nada*, *poco* y *mucho*) de las variables (*Legitimar*, *Deslegitimar* e *Indagar*)

Patrones	0 respuestas	1 respuesta	2 ó más respuestas
Patrón legitimar	No legitiman nada	Legitiman un poco	Legitiman mucho
Patrón deslegitimar	No deslegitiman nada	Deslegitiman un poco	Deslegitiman mucho
Patrón indagar	No indagan nada	Indagan poco	Indagan mucho

Categorías elegidas para crear las variables acerca de la violencia descontextualizada: *Legitimar*, *Deslegitimar* e *Indagar*, propias de la segunda fase del proceso de categorización (en cursiva se señalan las de la primera fase que conforman aquéllas).

- Valores propios de Legitimar:

- Preguntas 12 y 24: ¿Qué dirías?
 - Apoya a su hijo.
 - Da la razón al hijo
 - Alaba al hijo su acción
 - Da la razón al hijo, pero debe dejarles porque son más
 - Que hijo se columpie
 - Que hijo se columpie primero y luego los otros
 - Dice al hijo que se defienda sin su ayuda
 - Dice al hijo que se defienda
 - Dice a todos que el hijo se columpie
 - Dice a todos que el hijo se columpie y luego los otros
 - Critica acción del otro niño.
 - Dice al otro que está mal lo que ha hecho
 - Dice al otro que no tiene justificación
 - Explica al otro que no debería haber hecho eso
 - Da la razón al otro, pero no apoya su acción
 - Critica acción del otro porque no tiene razón
 - Dice al otro que se merece el golpe por atacar
 - Dice al otro que si pega, le pegarán
 - Pregunta al otro por qué es tan malo
 - Dice a todos que el otro lo ha hecho mal
 - Dice al otro que pida perdón
 - Critica a los otros
 - Critica a los otros: hay que portarse bien
 - Critica a los otros: esa no es la solución
 - Critica a los otros: eso está mal
 - Critica a los otros: nadie quiere que le peguen
 - Critica a los otros: la venganza es mala
 - Critica a los otros: atacan a hijo
 - Critica a los otros: no respetan turno
 - Critica a los otros: no pegar para lograr algo
 - Critica a los otros: no son formas
 - Dicta norma a todos: eso no se hace ni en broma
 - Dice a los otros que el hijo se columpie
 - Dice a los otros que el hijo se columpie y luego ellos
 - Dicta norma al otro niño: no pegar.
 - Dice al otro que hay que dialogar
 - Dice al otro que no hay que pegar
 - Dice al otro que no debe devolver el empujón
 - Dice al otro que hay que respetar

- Valores propios de Deslegitimar:

- Preguntas 12 y 24: ¿Qué dirías?
 - Critica a hijo.
 - Critica al hijo su acción
 - Dice al hijo que está mal lo que ha hecho
 - Dice al hijo que no tiene justificación
 - Explica al hijo que no debería haber hecho eso
 - Critica al hijo porque no son formas
 - Critica a hijo porque debía haberles dejado el columpio
 - Critica a hijo porque debía haber hablado
 - Dice al hijo que lo ha visto todo
 - Dice a los demás que hijo es injusto
 - Dice a todos que hijo ha hecho mal
 - Que los otros se columpien primero y luego el hijo
 - Dicta norma al hijo: no pegar.
 - Dice al hijo que hay que dialogar
 - Dice al hijo que no hay que pegar
 - Dice al hijo que pida perdón
 - Dice al hijo que pida perdón a los padres del otro niño
 - Dice al hijo que no lo repita más
 - Dice al hijo que tenga cuidado
 - Dice al hijo que hay que ser amigos
 - Dice al hijo que pegando no se consigue nada
 - Dice al hijo que se interese por cómo está el otro
 - Dice al hijo que no debe reírse por pegar
 - Dice al hijo que hay que convivir
 - Dice al hijo que no gaste esas bromas
 - Dice a hijo que los amigos no pelean
 - Dice al hijo que no vaya con esos niños
 - Dice al hijo que juegue sin pegar
 - Dice al hijo que se ponga en lugar del otro
 - Dice a hijo que pegando no tendrá amigos
 - Dice al hijo consecuencias negativas de la violencia
 - Dice al hijo que pida perdón delante de todos
 - Dice al hijo que no provoque para ser aplaudido
 - Dice al hijo que les ceda el columpio
 - Dice al hijo que les ceda el columpio si insisten
 - Critica al hijo porque no es lo que le enseñan
 - Dice al hijo que puede hacer daño
 - Dice al hijo que hay que respetar

- Dice al otro que hay que respetar turno
- Dice al otro que hay que perdonar y pedir perdón
- Dice al otro que hay que ser amigos
- Dice al otro que los amigos no pelean
- Dice al otro que esa no es la solución
- Dice al otro que pelear deja sin amigos
- Dice al otro que tenga educación
- Dice al otro que se ponga en su lugar
- Dice al otro que no lo repita más
- Anima a todos a seguir jugando
- Norma a los otros: hay que dialogar
- Norma a los otros: no hay que pegar
- Norma a los otros: hay que ser amigos
- Norma a todos: respeto
- Norma a otros: ponerse en lugar del otro
- Norma a otros: hay que compartir
- Norma a otros: respetar turno
- Norma a otros: ser civilizados
- Norma a otros: tener paciencia
- Norma a todos: no aprovecharse por ser más.
- Quitar importancia, que sigan jugando.
 - Critica al hijo levemente
 - Establecer turnos
 - Pide al otro que sigan jugando
 - Dice al otro que ha sido sin querer
 - Dice al otro que ha sido una mala reacción del hijo
 - Dice al otro que no le dé importancia
 - Bromea con el otro para restarle importancia
 - Dice al otro que siga en el columpio
 - Dice a los dos que lo ignoren
 - Dice a los dos que no merece la pena
 - Establece turnos con todos
 - Pide a los dos que sigan jugando
 - Anima a todos a seguir jugando
 - Establece turnos con los otros
- Preguntas 13 y 25: ¿Qué es lo que harías?
 - Padre no actúa, deja que lo solucionen ellos
 - Deja que se organicen ellos
 - Deja que hijo se enfrente al problema
 - Separarles si va a más
 - Interviene si hijo no puede con la situación
 - No interviene mucho
 - Interviene si la situación va a más
 - El padre se retira
 - Nada
 - Nada más
 - Observa cómo salen de la situación
 - Padre legitima acción al hijo dándole la razón
 - Deja que el hijo se columpie
 - Deja que el hijo se columpie primero y luego los otros
 - Le baja y sube al hijo
 - Le baja, sube al hijo y hace que se lo pida
 - Se queda allí
 - Se queda allí si hijo quiere
 - Da la razón al hijo
 - Defiende al hijo porque tiene razón
 - Padre legitima acción al hijo hablando con otros padres
 - Habla con los otros padres
 - Habla con los otros padres para que regañen a su hijo
 - Discute con los otros padres
 - Padre legitima acción al hijo regañando a los otros
 - Hace que otros se disculpen ante hijo
 - Educa a los otros
 - Regaña al otro
 - Regañar a los otros
 - Regañar al otro, que provocó defensa de hijo
- Apoya al otro niño.
 - Pide al otro perdón
 - Pide al otro que perdona al hijo
 - Dice a todos que los otros se columpien
- Preguntas 13 y 25: ¿Qué es lo que harías?
 - Padre deslegitima
 - Dejar que los otros se columpien antes y después hijo
 - Hacer al hijo entrar en razón
 - Pegar a hijo un cachete
 - Regañar a hijo
 - Castigar a hijo
 - Advertirle que la próxima vez le castigará
 - Llevar a hijo a hablar con el otro
 - Disculparse ante el otro niño
 - Hacer que hijo se disculpe ante niño
 - Disculparse ante los otros padres
 - Hacer que se disculpen
 - Si hijo no se disculpa, obligarle
 - Pedir al resto que les disculpe
 - Disculparse ante todos
- Preguntas 15 y 27: ¿Qué harías ante estas palabras?
 - No acepta su justificación
 - No acepta justificación
 - No acepta justificación: porque no le cree
 - No acepta justificación: no es motivo suficiente
 - No acepta justificación: nunca hay motivo para pegar
 - No acepta justificación: da igual quién empieza
 - Mostrarle lo mal que ha actuado
 - No creerle porque lo ha visto
 - Solución de no apoyo al hijo
 - Dejar columpiarse a los otros y luego a él
 - No le deja jugar hasta que se le pase la rabia
 - Hacer que se disculpe
 - Pedir perdón al otro
 - Dicta norma: no pegar
 - Dicta norma de no legitimación de la violencia
 - Tendría que dialogar
 - Que no se repita
 - No pegar a amigos
 - Violencia no es solución
 - Avisar a padre
 - Hay que compartir
 - Avisar a profesor
 - Darle otra oportunidad, pero que no lo repita
 - No se le debe olvidar
 - Es mejor no pegar porque nunca sabes con quién
 - Puede hacer daño
- Preguntas 16 y 28: ¿Le regañarías?
 - Sí le regaña
 - Sí regaña
 - Poco
 - Tiene razón, pero no apoya acción
 - Sí, en casa
 - Regaña aunque tenga razón
 - Regaña a todos
- Preguntas 17 y 29: ¿Le castigarías?
 - Sí le castiga
 - Sí castiga
 - Separarle de sus amigos
 - Irse del parque
 - Sin televisión
 - Quitarle lo que más le gusta
 - Que pida perdón al otro
 - Montar último en columpio

- Mirar al otro con odio
- Padre le resta importancia
 - Permitir que siga jugando
 - Animarles a seguir jugando
 - Restarle importancia
 - Estar tranquilo
- Preguntas 15 y 27: ¿Qué harías ante estas palabras?
 - Acepta su justificación
 - Acepta justificación
 - Acepta justificación: tiene razón
 - Acepta justificación: defensa
 - Los otros provocan para molestarle
 - El otro es malo porque sus padres no se ocupan
 - Creerle porque aún es pequeño
 - Creerle
 - Solución de apoyo al hijo
 - Irse a casa si los otros niños no razonan
 - Jugar a otra cosa
 - Es mejor irse para evita problemas
 - No debe huir del conflicto
- Preguntas 16 y 28: ¿Le regañarías?
 - No le regaña
 - No le regaña
 - No le regaña porque ha sido jugando
 - No le regaña, se van a casa
 - No le regaña porque tiene razón
 - Ha actuado correctamente
 - No apoya acción, pero tiene razón
 - Se ha defendido
- Preguntas 17 y 29: ¿Le castigarías?
 - No le castiga
 - No le castiga
 - Castigar no es solución
 - No le castiga porque nunca pelea
 - No le castiga, se van a casa
 - No le castiga porque tiene razón
 - Ha actuado correctamente
 - Tiene razón
 - No apoya acción, pero tiene razón
 - Se ha defendido
- Preguntas 18 y 30: ¿Le darías razones para explicarle cómo hay que comportarse? ¿Cuáles?
 - No razona porque tiene razón
 - Ha actuado correctamente
 - Tiene razón
 - Las razones dependen de los otros, que son los que atacan
 - Razona, pero no sirve si los otros son violentos
 - Razones sobre los otros, que atacan
 - Razona con el otro niño
 - Razona con todos
 - Aprender así por la falta de educación de los otros
 - Si niño no conflictivo, restar importancia
 - Si niño conflictivo, problema
 - Legítima defensa
 - Si diálogo no funciona, legítima defensa
 - Pegar sólo para defenderse
 - Depende: si siempre atacan
 - Defenderse para que le respeten
 - Pegar para que no se aprovechen de ti
 - No dejar que te peguen porque es injusto
 - Respetar si te respetan
 - Dialogar sin dejarse avasallar

- Preguntas 18 y 30: ¿Le darías razones para explicarle cómo hay que comportarse? ¿Cuáles?
 - Nada justifica pegar
 - Nada justifica pegar
 - Nada justifica lo que ha hecho

- Valores propios de Indagar:

- Preguntas 12 y 24: ¿Qué dirías?
 - Averigua la verdad con el hijo
 - Se interesa por el motivo del hijo
 - Pregunta al hijo qué ha pasado
 - Pregunta al hijo por qué ha actuado así
 - Pregunta al hijo qué ha hecho el otro niño
 - Pregunta por versión del hijo
 - Pregunta al hijo si ha sido sin querer o no
 - Pregunta al hijo si tiene problemas
 - Pregunta al hijo si es un problema aislado
 - Hablar con hijo en casa
 - Propone a hijo hablar del motivo
 - Averigua la verdad con el otro niño
 - Pregunta al otro qué ha pasado
 - Pregunta al otro por qué ha actuado así
 - Pregunta al otro qué ha hecho su hijo
 - Pregunta por versión del otro
 - Pregunta al otro si se siente agredido
 - Pregunta al otro si sabe por qué hijo le empujó
 - Pregunta al otro qué ha hecho para que hijo le pegue
 - Propone al otro hablar del motivo
 - Pregunta a los amigos del otro qué ha pasado
 - Averigua la verdad con todos
 - Pregunta a los dos qué ha pasado
 - Pregunta a los dos por qué han actuado así
 - Habla con los dos del motivo
 - Pregunta a todos qué ha pasado
 - Pregunta a todos qué ha pasado para estar más seguro
 - Pregunta a todos qué ha pasado antes del empujón del hijo
 - Pregunta a todos quién tuvo la culpa
- Preguntas 13 y 25: ¿Qué es lo que harías?
 - Padre averigua la verdad y actúa según culpabilidad
 - Hacer que hagan las paces si todos son culpables
 - Irse con hijo si es culpable
 - Analizar la situación
 - Escucharles
 - Tomar una determinación si hijo es culpable
 - Averiguar de quién es la culpa
 - Averiguar por qué ocurre
 - Creer la versión más sensata
 - Hablar con hijo del motivo
 - Ser justo
 - Regañar al hijo si es culpable
 - Regañar a hijo si le ha hecho daño
 - Regañarles si han actuado mal
 - Castigar si hijo es culpable
 - Hacer que hijo se disculpe si es culpable
- Preguntas 15 y 27: ¿Qué harías ante estas palabras?
 - Ante respuesta hijo, averigua la verdad
 - Buscar verdad
 - Preguntar al hijo quién y por qué
 - Escucharle
 - Analizar su respuesta
 - Preguntar al otro su versión
 - Ser consecuente con respuesta del hijo

- Darle la razón si la tiene
- Quitarle la razón si no la tiene
- No dar la razón a nadie
- Si tiene la culpa, regañar
- Depende de las circunstancias
- Darle su opinión de quién tiene razón
- Es mejor conocer todas las versiones
- Seguramente los dos tienen culpa

ANEXO 5.1

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA SEGUNDA FASE DEL PROCESO DE CATEGORIZACIÓN

	N	%
1.1. Qué dice el padre		
<i>Variable 1.1.1: culpabilidad del hijo</i>		
Cree que hijo también puede ser culpable	4	0,46
Atacan al hijo	7	0,81
Variable 1.1.2: Solucionar pelea		
Propone solución a la pelea	7	0,81
Le resta importancia	20	2,30
Pregunta cómo se ha resuelto	8	0,92
Variable 1.1.3: Buscar culpable		
Le interesa quién empezó	94	10,82
Variable 1.1.4: Por qué no hablan		
No pelea	62	7,13
Nunca hablan del tema	1	0,12
No se lo cuenta	2	0,23
1.2. Qué norma dicta		
<i>Variable 1.2.1: Norma legitimadora o deslegitimadora</i>		
Norma legitimadora de la violencia en caso de defensa	62	7,13
Norma no legitimadora de la violencia sin más	137	15,77
<i>Variable 1.2.2: Ante conflicto, norma no legitimadora</i>		
Ante conflicto, acudir a adulto	60	6,90
Ante conflicto, retirarse	58	6,67
Ante conflicto, dialogar	83	9,55
<i>Variable 1.2.3: Ante ataque, norma no legitimadora</i>		
Si le atacan, acudir a adulto	28	3,22
Si le atacan, retirarse	7	0,81
Si le atacan, dialogar	4	0,46
Si le atacan, defenderse sin violencia	4	0,46
<i>Variable 1.2.4: Norma en función de si es defensa o ataque</i>		
No atacar, sin más	22	2,53
No dejarse pegar, sin más	9	1,04
Norma depende de si es defensa o ataque	4	0,46
<i>Variable 1.2.5: Por qué norma no legitimadora de la violencia</i>		
Norma no legitimadora por razón moral	55	6,33
Norma no legitimadora por razón práctica	78	8,98
1.3. Qué conductas realiza		
Regañar o castigar	10	1,15
Razonar	20	2,30
Escuchar los motivos	8	0,92
Hablar con adultos	9	1,04
Dejar que lo solucione él	6	0,69
TOTAL	869	

	N	%
Variable 2.1. Existencia de diferencias		
No hay diferencias en la norma	262	57,58
Variable 2.2. Diferencias si hijo es mayor		
Si hijo mayor, evitar	85	18,68
Si hijo mayor, legitimar	2	0,44
Variable 2.3. Diferencias si hijo es menor		
Si hijo menor, evitar	47	10,33
Si hijo menor, legitimar	4	0,88
Variable 2.4. Diferencias por sexo		
Si hija niña y el otro niño, evitar	6	1,32
Si hijo niño y la otra niña, evitar	12	2,64
No diferencias por sexo	9	1,98
Variable 2.5. Diferencias si se conocen y pega frecuentemente		
Si se conocen, evitar	20	4,40
Si el otro siempre le pega, evitar	4	0,88
Si el otro siempre le pega, legitimar	4	0,88
TOTAL	455	

<i>Variable: Obediencia</i>	N	%
No obedece	16	3,33
Sí obedece	311	64,79
Depende, obedece a veces	114	23,75
No obedece por edad	11	2,29
No obedece por carácter	9	1,88
No obedece porque falla la norma	10	2,08
No obedece por la situación de la pelea	9	1,88
TOTAL	480	

<i>Variable: Eficacia de la norma</i>	N	%
Norma le va mal	7	1,45
Norma le causa algunos problemas	29	5,99
Bien porque no pelea	36	7,44
Bien porque se defiende	4	0,83
Mal porque no se defiende	46	9,50
Mal porque pega	4	0,83
El problema es del hijo	16	3,31
El problema es del otro niño	12	2,48
Es la norma correcta	54	11,16
Norma a veces falla, pero es correcta	14	2,89
TOTAL	484	

<i>Variable: Por qué ejemplifica</i>	N	%
Aprende que violencia es negativa	55	20,30
Aprende a comportarse ante conflicto: violencia no legítima	66	24,35
Aprende a comportarse ante conflicto: violencia legítima	4	1,48
Ejemplificar tiene mucho valor	34	12,55
Es un buen ejemplo	45	16,61
No ejemplifica porque no es bueno	23	8,49
No ejemplifica porque no es necesario	9	3,32
No ejemplifica porque las situaciones son diferentes	13	4,80
No ejemplifica porque no es tan malo	2	0,74
No ejemplifica porque no pelea	20	7,38
TOTAL	271	

<i>Variable: Recurrir a otros</i>	N	%
No recurre a otros	88	18,03
No recurre porque él se defiende	4	0,82
No recurre porque teme consecuencias	3	0,61
No recurre porque no pelea	25	5,12
Recorre a otros niños	16	3,28
Recorre a adultos	269	55,12
Recorre a niños y a adultos	41	8,40
Recorre a personas cercanas	9	1,84
Recorre si le atacan	4	0,82
Recorre si es inevitable	10	2,05
Recorre si se siente dañado	5	1,02
TOTAL	488	

<i>Variable: Por qué recurre a otros</i>	N	%
Recorre sólo algunas veces	14	2,87
Recorre a otros para dar su propia versión	6	2,11
Recorre a otros para contarlo	6	2,11
Recorre a otros para pedir ayuda	83	29,23
Recorre a los otros arrepentido	18	6,34
Recorre para acusar al otro	33	11,62
El fin de recurrir depende de su culpabilidad	5	1,76
Recorre para justificarse	133	46,83
TOTAL	284	

<i>Variable: Castigar</i>	N	%
No castiga	256	46,04
Sí castiga	23	4,14
Sí castiga si tiene la culpa	41	7,37
Castiga quitando algo positivo	109	19,60
Castiga dando algo negativo	19	3,42
No castiga, otras formas	103	18,53
Se informa circunstancias pelea	5	0,90
TOTAL	556	

<i>Variable: Ejemplificar</i>	N	%
No le da ejemplos	209	48,27
Ejemplos de adultos	53	12,24
Ejemplos positivos de adultos	86	19,86
Ejemplos negativos de adultos	18	4,16
Ejemplos de niños	16	3,70
Ejemplos positivos de niños	32	7,39
Ejemplos negativos de niños	19	4,39
TOTAL	433	

<i>Variable: Razones</i>	N	%
Imagen social	6	1,09
Portarse bien	39	7,09
Corregir para el futuro	12	2,18
Para que no le hagan daño	9	1,64
Para estar bien	9	1,64
Violencia no soluciona conflicto	77	14,00
Violencia empeora situación	28	5,09
Violencia no merece la pena	8	1,45
Violencia trae consecuencias negativas	57	10,36
Dialogando se logra más	58	10,55
Las personas hablan	10	1,82
Dialogar es más positivo	7	1,27
Sí violencia en caso de defensa	6	1,09
Para no hacer daño a otros	9	1,64
Pegar está mal	40	7,27
Existencia de diferentes puntos de vista	28	5,09
Respeto	24	4,36
Empatía	7	1,27
Amistad	19	3,45
Bondad	19	3,45
Es la mejor razón	18	3,27
No se razona porque debe ser más independiente	8	1,45
Si no lo puede resolver, abandonar	6	1,09
Diálogo u otras soluciones no violentas	28	5,09
Defenderse	4	0,73
Alejarse de los que provocan	9	1,64
Controlarse	5	0,91
TOTAL	550	

<i>Variable: Valores</i>	N	%
Valores morales	17	2,68
Valores prácticos	11	1,74
Valores vinculados a la familia y la tradición	10	1,58
Defensa de opinión	7	1,10
Autonomía	26	4,10
Aprender a resolver conflictos	13	2,05
Respeto	185	29,18
Te hacen lo que haces a los otros	9	1,42
Amistad	41	6,47
Empatía	18	2,84
Honradez	16	2,52
Humildad	12	1,89
Igualdad	22	3,47
Convivencia	27	4,26
Buena conducta	37	5,84
Defensa ante ataque	6	0,95
No violencia	78	12,30
Diálogo	59	9,31
Bondad	40	6,31
TOTAL	634	

<i>Variable: HÁBITO DE TRANSMISIÓN</i>	N	%
No se habla de violencia	128	25,60
Sí se habla de violencia	216	43,20
Se habla de violencia ante pelea del hijo	45	9,00
Se habla de violencia ante pelea de otros	65	13,00
Se habla sobre cómo defenderse	4	0,80
Se habla sobre cómo actuar	42	8,40
TOTAL	500	

<i>Variable: APRENDIZAJE</i>	N	%
No aprenden nada	288	57,37
Violencia positiva y aprendizaje positivo	91	18,13
Violencia negativa y aprendizaje negativo	32	6,37
Violencia negativa y aprendizaje positivo	91	18,13
TOTAL	502	

<i>Variable: Hábito de violencia</i>	N	%
No pelea	365	77,00
Otras soluciones	10	2,11
Le pegan a él	6	1,27
Pelea para defenderse	7	1,48
Pelea para imponerse	7	1,48
Sí pelea	22	4,64
Pocas peleas o de poca importancia	57	12,03
TOTAL	474	

<i>Variable: Validez futura</i>	N	%
Sí aprenderá para el futuro	432	95,36
No aprenderá para el futuro	15	3,31
No aprenderá más porque ya lo sabe	6	1,32
TOTAL	453	

<i>Variable: Por qué validez futura</i>	N	%
Aprende porque se le enseña en la familia	14	2,65
Le sirve porque es una buena forma de aprender	21	3,97
No aprende por su personalidad	5	0,95
Norma conducta: saber estar	94	17,77
El bien y el mal	11	2,08
Norma conducta: valorar circunstancias ante pelea	4	0,76
Resolución problemas	29	5,48
Hacerse respetar	20	3,78
No violencia	113	21,36
Defensa	16	3,02
Ser feliz	32	6,05
Bondad	66	12,48
Empatía	67	12,67
Diálogo	37	6,99
TOTAL	529	

<i>Variable: Acudir o no</i>	N1	% 1	N 2	% 1
Sí acude	446	94,29	437	94,59
No acude	7	1,48	11	2,38
Depende de la situación	4	0,85	5	1,08
Hablaría con él aparte	7	1,48		
TOTAL	473		453	

<i>Variable: Por qué no acude</i>	N1	% 1	N2	% 1
No acude para ver cómo reacciona	5	1,06	2	0,43
No acude porque es defensa	4	0,85	7	1,52
TOTAL	9		9	

<i>Variable: A quién acude</i>	N1	% 1	N2	% 1
Acude primero al hijo	236	51,87	146	32,74
Primero al hijo y luego al otro	6	1,32	4	0,90
Hijo, después otro y después todos	2	0,44	3	0,67
Acude primero al otro niño	64	14,07	72	16,14
Primero al otro y luego al hijo	25	5,49	2	0,45
Todos: amigos del otro y el otro			18	4,04
Acude a los dos	10	2,20	13	2,91
Acude a todos	18	3,96	70	15,70
Todos: amigos del otro y los dos			18	4,04
No señala orden	92	20,22	100	22,42
Acude indistintamente	1	0,22		
Depende circunstancias pelea	1	0,22		
TOTAL	455		446	

<i>Variable: Qué les diría</i>	N1	% 1	N2	% 1
Averigua la verdad con hijo	234	22,87	49	5,74
Critica al hijo si atacara	8	0,78		
Apoya al hijo			33	3,87
Critica a hijo	63	6,16	30	3,52
Da la razón al hijo, pero no apoya su acción	11	1,08	47	5,51
Dicta norma al hijo: no pegar	174	17,01	119	13,95
Averigua la verdad con el otro niño	62	6,06	46	5,39
Apoya al otro niño	46	4,50	9	1,06
Pregunta al otro niño qué tal está	127	12,41	12	1,41
Critica acción del otro niño	6	0,59	136	15,94
Dicta norma al otro niño: no pegar	21	2,05	190	22,27
Averigua la verdad con todos	42	4,11	22	2,58
Critica acción de los amigos que observan	10	0,98	8	0,94
Critica acción de todos	48	4,69	33	3,87
Dicta norma a todos: no pegar	126	12,32	98	11,49
Reacción del padre depende de la culpa del hijo	10	0,98		
Nada	16	1,56	1	0,12
Quitar importancia, que sigan jugando	19	1,86	20	2,34
TOTAL	1023		853	

<i>Variable: Qué haría</i>	N1	%	N2	%
Padre no actúa, deja que lo solucionen ellos	16	3,90	23	6,97
Padre legítima acción al hijo dándole razón			81	24,6
Padre legítima acción al hijo hablando con otros padres	3	0,73	15	4,55
Padre legítima acción al hijo regañando a los otros			25	7,58
Padre deslegítima acción al hijo	135	32,90	19	5,76
Padre intenta conocer la verdad y la culpabilidad	71	17,30	13	3,94
Padre interviene para intentar solucionarlo	52	12,70	62	18,8
Padre les tranquiliza	72	17,60	16	4,85
Padre le resta importancia	11	2,68	6	1,82
Padre interviene o no según los otros niños	3	0,73	6	1,82
Padre hace que se retire del conflicto	24	5,85	35	10,6
Padre se lleva a hijo a casa	23	5,61	8	2,42
Padre se lleva a hijo a otro parque			21	6,36
TOTAL	410		330	

<i>Variable: Qué cree que diría el niño</i>	N1	% 1	N2	% 1
Justificarse, explicar lo ocurrido	144	33,57	45	10,34
No es su culpa, defensa ante ataque sutil	36	8,39	19	4,37
No intencionalidad	26	6,06	1	0,23
Justificarse porque tiene razón ante ataque claro	49	11,42	171	39,31
Se siente ofendido	9	2,10	27	6,21
Apoya la reacción del padre	19	4,43	60	13,79
Critica la reacción del padre	16	3,73	15	3,45
Quiere seguir jugando	1	0,23	24	5,52
Quiere irse a casa	3	0,70	17	3,91
Se disculparía	78	18,18	11	2,53
Su respuesta dependería de la culpabilidad	14	3,26		
No diría nada	34	7,93	45	10,34
TOTAL	429		435	

<i>Variable: Reacción del padre frente argumentación del hijo en situaciones</i>	N1	% 1	N2	% 2
Acepta su justificación	17	4,66	37	10,76
No acepta su justificación	40	10,96	6	1,74
Ante respuesta hijo da razón, pero no apoya acción	21	5,75	95	27,62
Ante respuesta hijo, averigua la verdad	77	21,10	19	5,52
Total de la variable	155		157	
<i>Variable: Padre razona ante respuesta hijo en situaciones</i>				
Ante respuesta hijo, dicta norma para no pegar	76	20,82	48	13,95
Ante respuesta hijo, razona con él	44	12,05	20	5,81
Ante respuesta hijo, razona con todos	5	1,37	4	1,16
Ante respuesta hijo, no dice nada	14	3,84	28	8,14
Total de la variable	139		100	
<i>Variable: Padre interviene en solución ante respuesta hijo en situaciones</i>				
Ante respuesta hijo, le apoya	46	12,60	50	14,53
Ante respuesta hijo, establece solución con todos	12	3,29	14	4,07
Ante respuesta hijo, lo soluciona apoyándole			20	5,81
Ante respuesta hijo, lo soluciona no apoyándole	13	3,56	3	0,87
Total de la variable	71		87	
TOTAL	365		344	

<i>Variable: Regañar en situaciones</i>	N1	% 1	N2	% 2
Sí regaña	229	54,78	120	30
No regaña	97	23,21	219	54,75
No regaña, sino opciones más leves	43	10,29	38	9,5
No regaña porque tiene razón			11	2,75
Regañaría según su justificación	42	10,05	11	2,75
Regañaría según su reacción	7	1,67	1	0,25
TOTAL	418		400	

<i>Variable: Castigar en situaciones</i>	N1	% 1	N2	% 2
Sí castiga	73	17,94	18	4,64
No castiga	217	53,32	326	84,02
No castiga, sino opciones más leves	11	2,70	10	2,58
No castiga porque tiene razón			8	2,06
Castigaría según su justificación	74	18,18	11	2,84
Castigaría según su reacción	32	7,86	15	3,87
TOTAL	407		388	

<i>Variable: Razones</i>	N1	% 1	N2	% 2
Sí razona	61	12,20	65	18,16
No razona	17	3,40	19	5,31
No razona porque tiene razón			4	1,12
Razón depende de su culpa	24	4,80	4	1,12
Violencia no soluciona conflicto	81	16,20	58	16,20
Violencia empeora situación	19	3,80	14	3,91
Las personas hablan	9	1,80	4	1,12
Respeto	70	14,00	41	11,45
Dialogando se logra más	47	9,40	25	6,98
Bondad	8	1,60	30	8,38
Razonar para que madure	5	1,00	3	0,84
Es la mejor razón	12	2,40	4	1,12
Razones según los otros, que atacan	4	0,80	18	5,03
Tiene razón, pero no debe pegar	10	2,00	22	6,15
Consecuencias negativas de la defensa violenta	5	1,00	6	1,68
Nada justifica pegar	7	1,40	1	0,28
Amistad	36	7,20	9	2,51
No jugar pegando	14	2,80	1	0,28
Legítima defensa	2	0,40	4	1,12
Defenderse para que le respeten			5	1,40
Para no hacer daño a otros	33	6,60	4	1,12
Cumplir las normas sociales	36	7,20	17	4,75
TOTAL	500		358	

ANEXO 6.1

ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS EN DOS FASES

Distribución de conglomerados

		N	% de combinados	% del total
Conglomerado	1	238	49,7%	49,7%
	2	95	19,8%	19,8%
	3	146	30,5%	30,5%
	Combinados	479	100,0%	100,0%
Total		479		100,0%

Perfiles de los conglomerados

		Legítima nada ataque		Legítima poco ataque		Legítima mucho ataque	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Conglomerado	1	140	64,8%	72	49,0%	26	22,4%
	2	34	15,7%	39	26,5%	22	19,0%
	3	42	19,4%	36	24,5%	68	58,6%
	Combinados	216	100,0%	147	100,0%	116	100,0%

		Deslegítima nada ataque		Deslegítima poco ataque		Deslegítima mucho ataque	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Conglomerado	1	22	19,5%	36	35,0%	180	68,4%
	2	0	,0%	26	25,2%	69	26,2%
	3	91	80,5%	41	39,8%	14	5,3%
	Combinados	113	100,0%	103	100,0%	263	100,0%

		Indaga nada ataque		Indaga poco ataque		Indaga mucho ataque	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Conglomerado	1	111	60,0%	100	61,7%	27	20,5%
	2	44	23,8%	29	17,9%	22	16,7%
	3	30	16,2%	33	20,4%	83	62,9%
	Combinados	185	100,0%	162	100,0%	132	100,0%

		Legítima nada defensa		Legítima poco defensa		Legítima mucho defensa	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Conglomerado	1	59	86,8%	39	55,7%	140	41,1%
	2	0	,0%	25	35,7%	70	20,5%
	3	9	13,2%	6	8,6%	131	38,4%
	Combinados	68	100,0%	70	100,0%	341	100,0%

		Deslegítima nada defensa		Deslegítima poco defensa		Deslegítima mucho defensa	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Conglomerado	1	138	61,3%	3	2,1%	97	85,1%
	2	0	,0%	95	67,9%	0	,0%
	3	87	38,7%	42	30,0%	17	14,9%
	Combinados	225	100,0%	140	100,0%	114	100,0%

		Indaga nada defensa		Indaga nada defensa		Indaga nada defensa	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Conglomerado	1	203	55,5%	30	30,6%	5	33,3%
	2	83	22,7%	12	12,2%	0	,0%
	3	80	21,9%	56	57,1%	10	66,7%
	Combinados	366	100,0%	98	100,0%	15	100,0%

***TRANSMISSÃO DA
LEGITIMAÇÃO DA
VIOLÊNCIA DE PAIS PARA
FILHOS***

O problema no qual está centrada esta pesquisa é a forma em que a legitimação da violência é transmitida de pais para filhos⁶²⁴: serão analisadas as diferentes vias que os pais empregam (consciente ou inconscientemente) para fazer entender a seus filhos que a violência é uma prática que pode ser consentida e, em algumas ocasiões, inclusive desejada.

Esta investigação tem dois claros antecedentes que a justificam e a contextualizam. Trata-se de um referencial no nível teórico e outro empírico. O primeiro deles são as conclusões as quais chegou o Projeto ACTIVA⁶²⁵: que chegou a conclusão de que a justificação da violência é uma atitude que prediz seu exercício. Ou seja, que as pessoas que entendem que a violência é uma prática legítima, são as mais capazes de atuar violentamente. O segundo referencial se trata da experiência de diversos programas de prevenção da violência com população adolescente; a autora pôde comprovar que, nestas idades, a atitude de justificação da violência está perfeitamente formada no sistema atitudinal do jovem e que, portanto, é dificilmente modificável. Ambos indicadores nos levaram a concluir que, com a finalidade de evitar a violência, é preferível trabalhar a prevenção da atitude de sua justificação muito cedo com os jovens. Com este objetivo, nesta pesquisa analisa-se a forma em que o pai transmite sua valoração sobre a violência com o fim de que o jovem interiorize a mensagem de legitimação.

O menino se socializa em um ambiente no qual existe uma série de instituições sociais que interioriza e que lhe ajudarão a conhecer o que pode esperar das pessoas com as quais interage e os discursos sociais: os valores, as crenças e as normas que seu grupo compartilha. Nesta pesquisa analisa-se o conceito de violência em sua função de instituição social. O menor interioriza as normas, as crenças e os valores que estão associados à violência em seu entorno, o qual admite que se interiorize a possibilidade de sua legitimação. No primeiro capítulo nos referimos a isto: o menino aprende desde que é muito pequeno em que circunstâncias é possível agir violentamente, ou seja, direcionadas a quais pessoas, em que momentos e principalmente, com que finalidade.

⁶²⁴ Neste documento faz-se referência em repetidas ocasiões aos termos pais e filhos. Com esta denominação se alude ao gênero neutro do conceito. Em caso de pretender especificar que se trata de pais ou mães, filhos e filhas será sinalizado.

⁶²⁵ Projeto ACTIVA: o Estudo Multicêntrico sobre Normas Culturais e Atitudes a respeito da violência na Região das Américas e da Espanha.

No segundo capítulo analisam-se os contextos de transmissão da legitimação da violência: o que acontece quando o pai observa como seu filho agride a outro menor, que processos estão envolvidos na sua percepção, análise e interpretação da situação. No terceiro capítulo faz-se referência aos padrões de legitimação da violência dos pais.

Elaborou-se um questionário que foi respondido por uma amostra de 479 pais e mães de jovens/crianças entre 7 e 11 anos que estão escolarizados na Comunidade de Madri. Nele existem perguntas abertas sobre dois momentos diferentes em que os pais falam sobre a violência com seus filhos. Um destes momentos é quando não acontece nenhum conflito: falamos da violência descontextualizada quando o pai se dirige ao seu filho para falar sobre a violência em geral, sobre sua opinião não vinculada a uma situação concreta. O outro momento se refere à violência contextualizada: trata-se da mensagem que o pai transmite ao seu filho quando este brigou com outra criança/jovem. As perguntas sobre a violência contextualizada fazem referência a duas situações hipotéticas; por um lado, o pai deve imaginar como reagiria se seu filho agredisse outra criança/joven em defesa própria e por outro lado, deve imaginar sua reação se ele atacasse.

Nossa hipótese se centra em estabelecer as diferenças que existirão entre estas duas mensagens. Em primeiro lugar, admitimos que, ao falar sobre a violência de maneira geral, descontextualizada, os pais aludirão a seu caráter negativo. Em segundo lugar, acreditamos que a aceitação da violência se produz diante de uma situação concreta, ou seja, quando o pai tem que valorar um conflito no qual tenha participado seu filho: aqui é onde pode acontecer que lhe transmita que tenha agido corretamente ao brigar com outro menino, que o legitima. Em terceiro lugar, acreditamos que a legitimação se manifestará em maior medida quando o pai considere que seu filho se defendeu do outro menino e não quando acredite que o tenha atacado.

Nossas hipóteses são complementares, ou seja, os pais valoram mais positivamente a violência quando está contextualizada em uma situação conflitiva concreta e principalmente, quando consideram que seu filho está agindo em defesa própria.

Foram realizadas análises do tipo qualitativo e quantitativo com a finalidade de conhecer como se desenvolve o processo de transmissão da legitimação da violência. Através destas análises temos comprovado que os gestos dos pais, considerados no conjunto de reações, determinam o que o menino interioriza. Ou seja, que a forma de reagir dos pais demonstra a seus filhos o que pensam sobre sua atuação violenta. O menino analisa o conjunto de condutas do pai e compreende que sua ação é legítima ou que não é.

Na continuação quisemos concluir realizando uma reflexão sobre as implicações educativas deste trabalho. As conclusões mais relevantes nos levam a pensar uma série de propostas para prevenir as atuações violentas dos meninos. Esta pesquisa surgiu como consequência da necessidade de abordar um aspecto do comportamento violento: quando e como nasce a capacidade de sua justificação. As experiências da autora na área aplicada da educação em valores nos haviam levado à conclusão de que, em idades não muito avançadas, especialmente durante a adolescência, se manifestam atitudes justificadoras da violência, contundentes e bastante arraigadas. Certamente, a proposta desta pesquisa não foi tanto uma formulação no que se refere ao *que fazer*, como de *onde estamos* com o fim de poder atuar, aportando alguma colaboração na linha de prevenção no desenvolvimento de condutas violentas.

A princípio, poder-se-ia pensar que os progenitores, como educadores que pretendem que seus filhos interiorizem valores positivos, não colaboram na interiorização da atitude da legitimação da violência, transmitindo a bondade de seu exercício. Sem dúvida, comprovamos que os pais e as mães, longe de rechaçar esta atitude, transmitem de maneira efetiva a legitimação das ações violentas, fomentando o desenvolvimento da atitude de justificação da própria violência desde que as crianças são muito pequenas. Na idade em que estão as crianças, cujos pais participaram deste estudo, já são capazes de justificar as ações violentas que cometem de uma maneira mais ou menos elaborada, ainda que sempre empregando o recurso da defesa (*o outro foi quem começou*). Por isso quisemos concluir aportando uma reflexão baseada em nossos resultados e que possam contribuir para esclarecer certos aspectos essenciais no processo de transmissão da legitimação da violência, com o fim de aproximar-nos à

desarticulação desta arraigada atitude nas crianças. Vamos centrar em esmiuçar os fatores de risco e proteção, com o fim de atenuar os primeiros e potencializar os segundos.

Quando os progenitores justificam a violência que exercem seus filhos, o fazem amparando-se no argumento da legítima defesa, ainda que, como comprovamos, nem sempre o seja. Desta maneira estão validando a ação violenta e seus filhos estão aprendendo que podem atuar violentamente. Neste ponto, existem graus de legitimação da violência e os sujeitos são mais ou menos inclinados a respaldar seu exercício. Vejamos quais são os fatores de risco que interferem neste processo educativo e que potencializam a sensação de legitimação da criança quando atua violentamente.

Em primeiro lugar, o fato de que o modelo de valoração do pai e da mãe seja diferente, pode propiciar que se dêem situações de confusão, ante a previsível incoerência da transmissão normativa dos progenitores. Recordemos que um dos fatores que foi destacado como precursor da dificuldade na interiorização da mensagem é a falta de legibilidade, que pode manifestar-se através da transmissão de duas normas opostas (por exemplo, a mãe repreende o filho e o pai a contradiz, argumentando que tem que aprender a defender-se).

Em segundo lugar, há certos gestos parentais, aparentemente neutros ou sem sentido, que na realidade permitem à criança amparar sua conduta. Foi comprovado que um dos mais potentes transmissores da legitimação da violência é o fato de deixar de deslegitimá-la. O sujeito respalda a ação de seu filho através de uma série de gestos que nem sempre são tão evidentes, especialmente se se encontra em um contexto público. Um destes gestos é não comparecer à cena onde se desenvolve o conflito para manifestar a seu filho seu desacordo: os pais não repreendem à criança ou não o castigam. Em definitivo, deixam de atuar neste sentido.

Quando os progenitores se implicam, reagindo de acordo com a sua valoração da situação e especialmente quando legitimam uma conduta violenta quanto menos ambígua e controvertida, de aparente ataque, manifestam suas dúvidas sobre a interpretação mais óbvia. Em definitivo, quando o adulto, como figura de autoridade, comparece a cena e pergunta às crianças, duvidando da versão que responsabiliza seu

filho, está repartindo a culpa entre os participantes. Este gesto tem, ao menos, duas consequências para a interiorização que leva a cabo o menor. Por um lado, aprende que a responsabilidade é discutível: é função de como se desenrolaram os acontecimentos, independentemente de que ele tenha agredido a uma criança. Por outro lado, diminuem as possibilidades de que interiorize o sentimento de culpa, imprescindível para gerar a empatia e evitar as atuações violentas no futuro.

Por último, os pais com uma maior atitude de justificação da violência têm uma ampla margem de interpretação das situações conflitivas. Consideram que as atuações defensivas por parte de seus filhos são, em realidade, ações defensivas, de resposta a um suposto ataque anterior. Esta margem de interpretação é reflexo da importância que para estes sujeitos tem a aprendizagem do emprego da violência para fazer valer certos conceitos, como o respeito, a dignidade ou a justiça. Legitima-se a violência amparando-se nestes valores como forma ideal de ser; ao legitimar a violência como ferramenta para alcançá-los, se reconstrói este conceito como uma *ação justa* (por exemplo, *ele não briga, se faz respeitar*). A este respeito, cabe acrescentar que o pai não está sozinho neste processo: a atribuição da responsabilidade do menor se realiza em interação com ele. A partir dos encontros disciplinares, a criança interioriza a possibilidade de que sua ação violenta seja aceita em função de sua argumentação: “*ele começou*”, é a manifestação de aceitação da mensagem de legitimação da violência, que se concretiza em defesa própria. Esta capacidade argumentativa, que serve como justificação das ações negativas, é adquirida desde muito cedo⁶²⁶.

Até aqui os fatores mais importantes de risco para a formação e o desenvolvimento da atitude de legitimação da violência. Estes fatores, que são parte do processo educativo, podem evitar e diminuir seu efeito através do fomento de outros fatores de proteção.

Podemos concluir que o mais potente fator de proteção para o desenvolvimento da atitude de justificação da violência é *argumentar* com a criança, com todas as implicações que isso possua. Em definitivo, se trata de legitimar a norma de comportamento que é ditada e os valores que se pretendem inculcar.

⁶²⁶ Ver seção 2.3.3 do capítulo 2.

Em primeiro lugar, a argumentação tem se demonstrado muito mais eficaz quando consiste no oferecimento de alternativas a violência. A criança sabe que sua ação violenta tem uma conotação negativa, porém devem ser oferecidas outras possibilidades de atuação com um caráter positivo. Observa-se que os sujeitos não costumam deter-se neste aspecto. É possível que tenham oferecido poucas alternativas, estereotipadas, acreditando que diante de uma situação real poderiam valorar muitos aspectos para oferecer diferentes opções. Na maioria das ocasiões a norma se limita a um simples: *Não bata* e, em poucos casos, se transforma em: *é melhor dialogar*. Sem dúvida, também é possível que os pais não conheçam uma maneira eficaz de gerar estas alternativas.

Em segundo lugar, os pais deveriam empregar critérios morais em suas argumentações para evitar que a criança legitime a violência. Se dúvida, tal e como comprovamos, ao menos nas idades mais jovens, os pais não dialogam muito com os filhos sobre a violência e seu caráter negativo. Com o termo *diálogo* fazemos referência a contextos que vão mais além dos próprios encontros disciplinares como consequência de uma situação conflitiva concreta, o que chamamos de *violência descontextualizada* nesta pesquisa. A transmissão normativa limita-se ao ditame de normas associadas ao exercício violento por parte da criança. Sem dúvida, o *diálogo* tem uma vantagem: potencializa a transmissão de uma argumentação de caráter moral mais profundo. Isto permite à criança interiorizar valores contrários à violência e compreender o que seus pais tentam inculcar quando pedem que se coloquem no lugar do outro. Numa situação conflitiva, com os sentimentos que são gerados, isto é dificultado. A empatia e a culpa são sentimentos que vão ligados e que permitem evitar por si mesmos as ações violentas.

Em terceiro lugar, destacou-se como um fator mais positivo associar a ação violenta com consequências negativas para os demais e não para si mesmo. Sem dúvida, isto não é o que encontramos se analisamos o discurso parental: quando fazem alusão às consequências da violência, se referem ao dano que ocasiona a eles mesmos (por exemplo, *te farão dano e você ficará sem amigos*). Se bem é certo que o fim desta argumentação é deslegitimar a violência, é mais conveniente fazer referência às consequências que nossas ações violentas têm no outro (por exemplo, *causas dano ao outro e os demais vão rir dele*). A explicação desta afirmação encontramos ligada a

questão da argumentação baseada na ineficácia da violência. Apesar de que esta idéia se destacou como uma das mais freqüentes na hora de deslegitimar tanto a violência descontextualizada como a violência contextualizada, consideramos que isto não deve ser um elemento central entre os argumentos dos pais para que seu filho compreenda que não deve agir violentamente. Isto se deve a que a violência, se sobreviveu ao longo da historiada humanidade como uma forma de relação, foi graças a seu potencial como ferramenta eficaz para conseguir determinados fins. Por isso, basear o argumento de sua deslegitimação precisamente na sua ineficácia pode converter-se numa incoerência: se a criança agride a outra criança e consegue o que pretende, nosso argumento perderá legitimidade. Logicamente, a violência perde capacidade como meio para alcançar objetivos em longo prazo, mas isto não é algo que compreenda a criança que, em troca, recebe um reforço imediato. Esta potencialidade da violência seria amenizada caso se explicassem as conseqüências negativas a médio e longo prazo e o efeito que nossas ações violentas provocam nos demais e não apenas em nós mesmos.

Por último, convém ressaltar a função de determinados métodos disciplinares que podem associar-se à argumentação e que potencializam sua capacidade de deslegitimação da violência. Tal e como se comprovou, certas práticas educativas estão vinculadas à deslegitimação da violência; por exemplo, repreender à criança ou castigá-la. Sempre e quando não se tratar de uma prática violenta com o objetivo de frear a violência, estes métodos são eficazes para que a criança interiorize a atitude empática, a partir de um antecedente necessário: o sentimento de culpa⁶²⁷.

Esta reflexão não foi realizada com a pretensão de negar a possibilidade de qualquer manifestação violenta e com o fim de que os pais e as mães assumam que devem deslegitimar a violência sob qualquer circunstância. No contínuo da legitimação para estas práticas, podem-se alcançar posturas radicais, como as das correntes pacifistas que mantem entre seus postulados o rechaço radical à violência⁶²⁸ ou alternativas mais próximas a nossa tradição cultural. Seja como for, é conveniente entender que grande parte do problema do exercício da violência infantil é a capacidade de justificação da mesma por parte das crianças.

⁶²⁷ Ver seção 1.2.1.1 do Capítulo 2.

⁶²⁸ Um exemplo destes movimentos são os “cuáqueros”.

A categorização que os pais realizam das ações de seu filho, sua interpretação e a atribuição da responsabilidade determina a transmissão que levam a cabo de valores e normas. A inclusão de um número maior de comportamentos na categoria *violência*, com a conotação negativa a que este conceito está associado, colaboraria em restringir a legitimação das ações violentas. Se tem-se em conta como critério para considerar um comportamento como violência a intencionalidade da criança, certos gestos aos que apenas se dá importância, poderiam ser deslegitimados.

Uma questão ligada à oferta de alternativas a que antes se fazia referência é que ao fazer referência a deslegitimação da violência, não queremos significar o abandono do conflito, mas o contrário, o problema deve afrontar-se, embora o adulto deva ser capaz de proporcionar ao seu filho opções de comportamento que garantam uma gestão baseada no respeito mútuo. Esta implicação por parte dos pais e das mães colaborará na aprendizagem das crianças de uma gama de comportamentos e estratégias. Todavia o mais importante, colaborará na capacidade de deslegitimação da violência: de ferramentas para desmontar os argumentos legitimadores dos demais e os elementos justificativos próprios.

Nossa investigação parte de uma idéia inicial: a concepção da violência como instituição social. Esta perspectiva nos permite compreender o como é arraigada a prática da violência em nossa cultura e a dificuldade para modificar a legitimação social que recebe. Esta legitimação se baseia principalmente na eficácia da violência como recurso para atingir determinados fins. A mesma perspectiva psicosocial permite conceber a violência sem o determinismo de outras visões mais biologicistas: se aceitamos e respaldamos a violência é devido a que nosso entorno nos demonstra que sua eficácia é desejável e não que estamos predeterminados para ela. A violência é aprendida e sua legitimação se interioriza no transcurso da socialização, pó isso, o estudo dos fatores que facilitam sua prática, como pode ser a atitude de justificação, pode colaborar no fomento de sua deslegitimação.